



**Universidade de  
Aveiro  
2008**

Departamento de Didáctica e Tecnologia  
Educativa

**JOÃO BERNARDINO  
RAMOS CUNHA**

**ABORDAGEM DA COMPREENSÃO NA LEITURA NO ENSINO  
BÁSICO EM CABO VERDE**



**Universidade de  
Aveiro  
2008**

Departamento de Didáctica e Tecnologia  
Educativa

**JOÃO BERNARDINO  
RAMOS CUNHA**

**ABORDAGEM DA COMPREENSÃO NA LEITURA NO ENSINO  
BÁSICO EM CABO VERDE**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Didáctica das Línguas, especialidade em Ensino do Português Língua Não Materna realizada sob a orientação científica da Doutora Cristina Manuela Sá, Professora Auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho:

- Aos meus filhos **Suyla Cindira** e **Willy Rodney** pelo amor e carinho nos momentos difíceis.

- À minha estimada esposa **Eloisa Helena Cunha** pelos incentivos e ajuda ao longo da pesquisa, pela compreensão que teve quando muitas vezes não pude acompanhá-la em alguns momentos de convívio familiar.

## O júri

Presidente

Professora Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã  
Professora Associada do Departamento de Didáctica e  
Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

Professor Doutor Lino Moreira da Silva  
Professor Associado do Instituto de Educação e Psicologia da  
Universidade do Minho

Professora Doutora Cristina Manuela Branco Fernandes de Sá  
Professora Auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia  
Educativa da Universidade de Aveiro (Orientadora)

## **Agradecimentos**

É com grande prazer que agradeço a preciosa ajuda da Professora Doutora Cristina Manuela Sá, primeiro pela competência, pelas palavras de incentivo e solicitude sempre expressada, prontidão para partilhar o que sabe e conhece, dando sempre preciosas orientações. Segundo, pelo rigor, pela disponibilidade revelada em todos os momentos e prontidão com que sempre me auxiliou, e com que mestria! Terceiro pelas excelentes sugestões, estímulo ao trabalho, e também pela liberdade de acção, decisiva para que este trabalho contribuísse para o meu desenvolvimento pessoal e profissional

À minha família, pela compreensão, pelo que sofreram silenciosamente, juntamente comigo, nos momentos de ansiedades e perdas, sempre me deram forças para continuar o projecto.

Aos professores que, depois de algumas reuniões e esclarecimentos, foram cedendo as suas planificações, que serviram como corpus na elaboração da presente dissertação.

Aos colegas de mestrado, pelos momentos de partilha de dúvidas, de soluções, de experiências e pelos conselhos inestimáveis que se constituíram como um incentivo à continuação.

**Palavras-chave**

Língua Segunda, Ensino/aprendizagem da Língua Segunda, Compreensão na leitura, Estratégias de ensino da compreensão da leitura.

**Resumo**

O presente estudo procura analisar questões teórico-prático-metodológicas suscitadas pelo desenvolvimento de competências em compreensão na leitura em alunos do 4º Ano do Ensino Básico, no âmbito do ensino do Português como Língua Segunda na República de Cabo Verde.

Para tanto, procedeu-se à análise de planificações dos professores de Português de uma Escola do Ensino Básico em Cabo Verde.

**Keywords**

Second Language; Teaching and learning a Second Language; Reading comprehension; Strategies for teaching reading comprehension.

**Abstract**

This study was aimed to discuss theoretical, practical and methodological issues concerning the teaching of reading comprehension to 4th grade students of Portuguese as a Second Language in the Republic of Cape Verde.

It was centred in the analysis of class plans produced by teachers of Portuguese in a Basic School in Cape Verde.

**Mots-clés**

Langue Seconde; Enseignement/apprentissage d'une Langue Seconde; Compréhension écrite; Stratégies pour l'enseignement de la compréhension écrite.

**Résumé**

Cette étude avait pour but d'analyser des conceptions théoriques, des pratiques et des aspects méthodologiques concernant l'enseignement de la compréhension écrite au CM1 à des élèves de Portugais Langue Seconde au Cap Vert.

Elle a été centrée sur l'analyse de plans de cours de professeurs de Portugais dans une École Maternelle au Cap Vert.



# ÍNDICE

Índice de Quadros .....	xi
Lista de Figuras .....	xii
Lista de Anexos .....	xiii
 <b>INTRODUÇÃO .....</b>	 <b>15</b>
1. Problemática em estudo e sua fundamentação .....	15
2. Motivação para o estudo.....	16
3. Relevância da investigação .....	16
4. Objectivos.....	17
5. Questões de investigação.....	17
6. Organização da dissertação .....	18
 <b>PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	 <b>19</b>
 <b>CAPÍTULO 1 – O CONTEXTO LINGUÍSTICO CABO-VERDIANO .....</b>	 <b>19</b>
<b>1.1. Situação linguística em Cabo Verde.....</b>	<b>20</b>
1.1.1. Descoberta e povoamento das ilhas.....	20
1.1.2. Formação do Crioulo .....	20
<b>2. Língua Portuguesa – Língua Não Materna.....</b>	<b>22</b>
 <b>CAPÍTULO 2 – O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM CABO VERDE .....</b>	 <b>29</b>
<b>2.1. Contexto educativo cabo-verdiano.....</b>	<b>30</b>
<b>2.2. Organização do Sistema Educativo em Cabo Verde .....</b>	<b>31</b>
<b>2.3. O currículo de Língua Portuguesa no Ensino Básico em Cabo Verde .....</b>	<b>40</b>
 <b>CAPÍTULO 3 – O ENSINO DA COMPREENSÃO NA LEITURA.....</b>	 <b>49</b>
<b>3.1. A motivação para a leitura .....</b>	<b>51</b>
3.1.1. Sua importância .....	51
3.1.2. Estratégias de motivação para a leitura .....	55
<b>3.2. O ensino da compreensão na leitura.....</b>	<b>58</b>
3.2.1. Importância do desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.....	58
3.2.2. Estratégias de desenvolvimento de competências em compreensão na leitura .....	61

<b>PARTE II – O ESTUDO .....</b>	<b>67</b>
<b>CAPITULO 4 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>67</b>
<b>4.1. Caracterização da escola e do público-alvo .....</b>	<b>67</b>
4.1.1. Caracterização da escola .....	67
4.1.2. Caracterização do público-alvo .....	69
<b>4.2. Procedimentos metodológicos .....</b>	<b>70</b>
<b>4.3. O instrumento de análise dos dados.....</b>	<b>71</b>
<b>CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....</b>	<b>73</b>
<b>5.1. Análise das planificações dos professores .....</b>	<b>73</b>
5.1.1. Análise das planificações do Professor 1 .....	74
5.2.2. Análise das planificações do Professor 2 .....	86
<b>5.2. Síntese das principais observações decorrentes da análise das planificações .....</b>	<b>98</b>
<b>CAPÍTULO 6 – CONCLUSÕES, SUGESTÕES, LIMITAÇÕES DO ESTUDO E PROPOSTAS PARA OUTROS ESTUDOS .....</b>	<b>104</b>
<b>6.1. Conclusões do estudo.....</b>	<b>104</b>
<b>6.2. Sugestões pedagógico-didáticas decorrentes deste estudo.....</b>	<b>108</b>
<b>6.3. Limitações do estudo .....</b>	<b>112</b>
<b>6.4. Propostas para outros estudos .....</b>	<b>113</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>114</b>

## Índice de quadros

<b>Quadro 1</b> – Dados relativos à organização da escola no ano lectivo de 2007/08 .....	68
<b>Quadro 2</b> – Análise do Plano 1 do Professor 1 (PL1PR1) .....	75
<b>Quadro 3</b> – Análise do Plano 2 do Professor 1 (PL2PR1) .....	76
<b>Quadro 4</b> – Análise do Plano 3 do Professor 1 (PL3PR1) .....	77
<b>Quadro 5</b> – Análise do Plano 4 do Professor 1 (PL4PR1) .....	78
<b>Quadro 6</b> – Análise do Plano 5 do Professor 1 (PL5PR1) .....	79
<b>Quadro 7</b> – Análise do Plano 6 do Professor 1 (PL6PR1) .....	80
<b>Quadro 8</b> – Análise do Plano 7 do Professor 1 (PL7PR1) .....	80
<b>Quadro 9</b> – Análise do Plano 8 do Professor 1 (PL8PR1) .....	82
<b>Quadro 10</b> – Análise do Plano 9 do Professor 1 (PL9PR1) .....	83
<b>Quadro 11</b> – Análise do Plano 10 do Professor 1 (PL10PR1) .....	84
<b>Quadro 12</b> – Análise do Plano 1 do Professor 2 (PL1PR2) .....	86
<b>Quadro 13</b> – Análise do Plano 2 do Professor 2 (PL2PR2).....	87
<b>Quadro 14</b> – Análise do Plano 3 do Professor 2 (PL3PR2) .....	88
<b>Quadro 15</b> – Análise do Plano 4 do Professor 2 (PL4PR2) .....	89
<b>Quadro 16</b> – Análise do Plano 5 do Professor 2 (PL5PR2) .....	90
<b>Quadro 17</b> – Análise do Plano 6 do Professor 2 (PL6PR2) .....	91
<b>Quadro 18</b> – Análise do Plano 7 do Professor 2 (PL7PR2) .....	93
<b>Quadro 19</b> – Análise do Plano 8 do Professor 2 (PL8PR2) .....	95
<b>Quadro 20</b> – Análise do Plano 9 do Professor 2 (PL9PR2) .....	96
<b>Quadro 21</b> – Análise do Plano 10 do Professor 2 (PL10PR2) .....	97
<b>Quadro 22</b> – Distribuição das estratégias definidas pelo Professor 1 pelas categorias e subcategorias .....	99
<b>Quadro 23</b> – Distribuição das estratégias definidas pelo Professor 2 pelas categorias e subcategorias .....	101

## Lista de Figuras

<b>Figura 1</b> – Organograma do sistema educativo cabo-verdiano.....	40
<b>Figura 2</b> – Processo de comunicação na metodologia analítica (cf. Carvalho, 1998) ...	42
<b>Figura 3</b> – Processo de comunicação na metodologia do ensino da Língua Segunda (cf. Carvalho, 1998) .....	43
<b>Figura 4</b> – Resultados globais da prova de aferição dos alunos/alunas do 4º Ano de Escolaridade (cf. Projecto EBIS, 2007) .....	45
<b>Figura 5</b> – Fotografia da Escola Nova Assembleia .....	67

## **Lista de Anexos**

### **(CD-Rom)**

#### **ANEXO 1 – Planos do Professor 1**

Plano 1 do Professor 1 (PL1 PR1)  
Plano 2 do Professor 1 (PL2 PR1)  
Plano 3 do Professor 1 (PL3 PR1)  
Plano 4 do Professor 1 (PL4 PR1)  
Plano 5 do Professor 1 (PL5 PR1)  
Plano 6 do Professor 1 (PL6 PR1)  
Plano 7 do Professor 1 (PL7 PR1)  
Plano 8 do Professor 1 (PL8 PR1)  
Plano 9 do Professor 1 (PL9 PR1)  
Plano 10 do Professor 1 (PL10 PR1)

#### **ANEXO 2 – Planos do Professor 2**

Plano 1 e 2 do Professor 2 (PL1/2PR2)  
Plano 3 do Professor 2 (PL3 PR2)  
Plano 4 do Professor 2 (PL4 PR2)  
Plano 5 do Professor 2 (PL5 PR2)  
Plano 6 do Professor 2 (PL6 PR2)  
Plano 7 do Professor 2 (PL7 PR2)  
Plano 8 do Professor 2 (PL8 PR2)  
Plano 9 do Professor 2 (PL9 PR2)  
Plano 10 do Professor 2 (PL10 PR2)



# INTRODUÇÃO

## 1. Problemática em estudo e sua fundamentação

A aprendizagem escolar em qualquer área disciplinar ocorre por intermédio da leitura. É sabido que o domínio da leitura é essencial para a obtenção de sucesso na escola. Na aula de línguas, quase sempre o suporte é um material escrito, que o aluno utiliza para, em primeiro lugar, compreendê-lo e, com base nele, prosseguir com estudos nos domínios comunicativo e cultural.

A compreensão na leitura envolve um conjunto de habilidades que incluem, entre outras, a capacidade do leitor criar as suas próprias estratégias de compreensão, adequando-as às características do texto. Para construir significado, precisa de estabelecer uma rede de relações entre enunciados e de realizar inferências, também de identificar a microestrutura, a macroestrutura e a superestrutura do texto, de organizar a informação recolhida, de a avaliar e de a utilizar adequadamente.

A aprendizagem de uma Língua Segunda corresponde a um processo complexo, no qual o aprendente testa hipóteses e cria um corpo de conhecimentos a partir dos dados disponibilizados pela aprendizagem da segunda língua, ao mesmo tempo que utiliza conhecimentos já interiorizados na aquisição da Língua Materna.

Neste sentido, parece pertinente estudar a forma como o professor de Língua Segunda pode desenvolver nos seus alunos competências em compreensão na leitura que se reflectam num melhor domínio dessa língua e da própria língua materna.

## **2. Motivação para o estudo**

As razões que motivaram a escolha do tema acima referido relacionam-se com motivações pessoais derivadas da experiência adquirida enquanto professor estagiário de Português Língua Segunda para obtenção do grau de licenciatura. Desta forma, pude verificar um índice que se pode considerar baixo no que se refere às estratégias de leitura e escrita em sala de aula.

Também fiz parte da equipa que promoveu um estudo de aferição das aprendizagens em língua portuguesa e os resultados demonstraram muitas fragilidades no que se refere à compreensão do texto, o que me motivou ainda mais para a pesquisa das causas de tais dificuldades.

Por outro lado, é frequente ouvirmos, por parte de pais, professores e outros agentes educativos, que os alunos têm dificuldades na língua portuguesa, apontando que eles não lêem ou que o fazem com rara frequência e, muitas vezes, apenas o fazem para responderem a uma ou outra solicitação deste ou daquele professor.

Enquanto mestrando a desenvolver trabalho na área da Didáctica do Português, pareceu-me importante estudar aspectos do ensino/aprendizagem do Português como Língua Segunda em Cabo Verde, relacionados com o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura nos alunos a frequentar o Ensino Básico.

## **3. Relevância da investigação**

Com o desenvolvimento deste estudo, é nosso propósito contribuir para a (re)definição de estratégias de ensino do Português como Língua Segunda, que favoreçam o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura no Ensino Básico, no âmbito da revisão curricular que se pretende implementar no sistema educativo cabo-verdiano.

O nosso estudo incidirá na análise de planificações de professores de Português Língua Segunda no Ensino Básico em Cabo Verde.

Procurar-se-á identificar e caracterizar as estratégias a que recorrem para trabalhar a compreensão na leitura, a fim de apresentar sugestões que



permitam ultrapassar os problemas detectados, contribuindo para melhor desenvolver nos seus alunos competências neste domínio.

#### **4. Objectivos**

Para o nosso estudo, formulámos com os seguintes objectivos:

1. Identificar as estratégias didáctico-pedagógicas utilizadas por professores de Português Língua Segunda no desenvolvimento de competências de compreensão na leitura em alunos do Ensino Básico em Cabo Verde.

2. Propor estratégias que conduzam a um melhoramento da prática pedagógica dos professores de Português como Língua Segunda em Cabo Verde, promovendo um mais adequado desenvolvimento de competências em compreensão na leitura em alunos do Ensino Básico.

#### **5. Questões de investigação**

Através da realização deste estudo, procurou-se obter resposta para as seguintes questões, relacionadas com o ensino/aprendizagem do Português como Língua Segunda em Cabo Verde:

1. Que estratégias são utilizadas pelos professores no ensino da compreensão na leitura a alunos do Ensino Básico?

2. Que estratégias será necessário introduzir, no ensino/aprendizagem do Português como Língua Segunda em Cabo Verde, de forma a promover um mais adequado desenvolvimento de competências de compreensão na leitura em alunos do Ensino Básico?

## **6. Organização da dissertação**

Esta dissertação encontra-se organizada em seis capítulos subsequentes a esta introdução, que passamos a apresentar.

No Capítulo 1, procedemos a uma breve contextualização da situação linguística dos falantes cabo-verdianos, com referência ao processo de (des)valorização da língua cabo-verdiana. Fazemos igualmente uma referência à língua portuguesa enquanto Língua Segunda em Cabo Verde.

No Capítulo 2, abordamos a problemática do ensino da língua portuguesa em Cabo Verde, fazendo uma incursão sobre o sistema educativo cabo-verdiano.

No Capítulo 3, desenvolvemos o tema central do nosso trabalho, analisando as contribuições teóricas sobre o ensino explícito da compreensão na leitura. Subdividimos o capítulo em dois tópicos essenciais: estratégias de motivação para a leitura e estratégias de desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

No Capítulo 4, procedemos à caracterização do nosso estudo, contextualizando e explicitando as opções metodológicas tomadas e referindo-nos aos instrumentos de recolha e de tratamento dos dados.

No Capítulo 5, procedemos à apresentação, análise e discussão crítica dos dados recolhidos.

No Capítulo 6, apresentamos as conclusões a que chegámos com a nossa investigação, traçamos algumas das implicações didácticas que daí resultam, apontamos algumas das limitações que lhe reconhecemos e referimos sugestões para futuros estudos.

Faz igualmente parte desta dissertação a bibliografia consultada para fundamentar a mesma e os anexos que nos pareceu pertinente apresentar.

## **PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **CAPITULO 1 – O CONTEXTO LINGUÍSTICO CABO-VERDIANO**

O nosso estudo recaiu sobre as estratégias de ensino orientadas para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura em alunos a frequentar o Ensino Básico em Cabo Verde e a importância que este aspecto assume no ensino/aprendizagem do Português como Língua Segunda.

Assim, na sua fundamentação teórica, abordamos os seguintes tópicos:

1. O ensino/aprendizagem do Português como Língua Segunda.
2. O currículo de Língua Portuguesa no Ensino Básico em Cabo Verde.
3. Estratégias de abordagem da compreensão na leitura em sala de aula.

Através dos dois primeiros tópicos, pretendeu-se reflectir sobre o ensino/aprendizagem do Português como Língua Segunda e o lugar que este ocupa no currículo dos alunos do Ensino Básico em Cabo Verde.

No âmbito do terceiro tópico, fez-se uma reflexão sobre estratégias a utilizar pelos professores nas aulas de Português Língua Segunda, no Ensino Básico em Cabo Verde, para desenvolver nos alunos competências de compreensão em leitura, realçando a importância deste domínio, tanto para o processo de ensino/aprendizagem em outras disciplinas, como para a inserção na vida profissional.

Neste primeiro capítulo, iremos, então, ocupar-nos da caracterização do contexto linguístico cabo-verdiano, em que o Português surge como Língua Segunda.

## **1.1. Situação linguística em Cabo Verde**

### **1.1.1. Descoberta e povoamento das ilhas**

As ilhas foram achadas para uns e descobertas para certos historiadores, por volta de 1460, por Diogo Gomes (navegador português) e pelo general genovês António da Noli, ao serviço do rei de Portugal de então.

Ao que tudo indica, na altura do seu “achamento”, elas eram desabitadas. Deste modo, para o seu povoamento, contribuíram os colonos brancos europeus (uma minoria) e escravos trazidos da costa ocidental africana, oriundos de diferentes etnias.

O povoamento do arquipélago foi feito na base política de ocupação do espaço, constituída pelos seguintes pontos:

- 1 – Ocupação das ilhas por colonos brancos europeus e escravos negros africanos;
- 2 – Instalação de donatários com poder para administrar a justiça e conceder terras;
- 3 – Intensificação do povoamento com escravos alforriados e negros;
- 4 – Criação de entrepostos, onde se concentravam e ladinizavam os escravos destinados à exportação para destinos vários;
- 5 – Formação de uma sociedade baseada na mestiçagem do senhor com a escrava, sendo o senhor detentor do poder.

### **1.1.2. Formação do Crioulo**

A política colonial defendia a separação de grupos étnicos, de modo a evitar rebeliões.

Assim, no mesmo espaço, coexistiam a língua do colonizador (o Português), que costumava assumir o papel veicular, e as várias línguas africanas faladas pelos escravos.

Deste modo, criou-se uma dupla situação de incomunicabilidade. Por um lado, entre os portugueses e os africanos e, por outro lado, entre os africanos, provenientes de etnias diferentes e, consequentemente, falantes de línguas maternas diferentes (cf. Carreira, 1983:123).

Por conseguinte, tornou-se necessária uma forma de linguagem comum que permitisse assegurar a comunicação. Inicialmente, utilizou-se um misto de gestos e palavras soltas. Depois, de modo mais sistemático, os escravos foram construindo uma forma de linguagem, que ficou conhecida como Pidgin e da qual os senhores acabaram por se apropriar também, ao comunicarem com eles.

Como é sabido, o Pidgin é “uma língua de emergência”, por isso um vocábulo pode ter vários significados. Em síntese, é uma língua de situação e toda e qualquer língua não pode depender das situações e circunstâncias.

Com o passar do tempo, o Pidgin complexificou-se e nasceu uma nova língua: o Crioulo Cabo-Verdiano. Este teria surgido da miscigenação linguística, numa situação de contacto estreito e prolongado entre populações de origens diversas, a partir do Português, que lhe forneceria a base lexical, e das línguas dos africanos que tinham entrado em contacto com os colonizadores. Por isso, a língua cabo-verdiana é um crioulo de base portuguesa (cf. Carreira, 1983: 137).

Em pouco tempo, o Português teve que disputar espaço com esta língua, que crescia em importância no contexto singular de formação da sociedade cabo-verdiana.

O crioulo como língua resultou do contacto e da fusão da língua portuguesa do século XV, trazida pelos reinóis portugueses, com as várias línguas africanas, trazidas por africanos oriundos de diversas etnias.

Esta afirmação, assumida por alguns historiadores, contrapõe-se a outras teorias, que defendem o seguinte:

- teria nascido na Guiné e depois chegado a Cabo Verde;
- teria surgido nos rios na Guiné e Cabo Verde;
- teria ainda surgido nas ilhas de Cabo Verde pela intensa miscigenação de sangue, que teve início a partir de 1460, resultante da união de homens portugueses com mulheres africanas, livres ou escravas, gerando o mestiço cabo-verdiano e contribuindo para a formação de uma língua de comunicação verbal; a nova língua teria sido prontamente levada para os rios da Guiné pelos referidos mestiços, que, na altura, eram utilizados pelos brancos como agentes de negócios (cf. Carreira, Op. cit.).

A partir da miscigenação de sangue deu-se a inevitável miscigenação de cultura, de que a língua é o grande expoente. O crioulo surge, assim, no processo de contacto entre europeus e africanos e resulta da interacção das duas culturas, europeia e africana. Mas, embora seja a língua de um povo mestiço, é, em larga medida, resultante da evolução do português do século XV.

O povo cabo-verdiano apropriou-se assim de uma língua própria, na pronúncia, e de maior predominância portuguesa, no léxico.

## **2. Língua Portuguesa – Língua Não Materna**

Em Cabo Verde, a língua portuguesa começou por ser, na altura dos Descobrimentos, um modo de falar dialectal, que trazia consigo o cunho das diferentes regiões a que pertenciam os senhores e colonos portugueses.

Segundo algumas opiniões, é principalmente com a criação do Seminário-Liceu de São Nicolau (uma das dez ilhas de Cabo Verde), em 1886, que a língua portuguesa, para além de ser mais unificada, passou também a gozar de um maior prestígio social. Ao que tudo indica, foi o magistério dessa altura que consagrou a língua portuguesa como sendo a língua de instrução e ensino, de prestígio e de cultura e qualquer tentativa de comunicação com recurso ao crioulo seria considerada uma deturpação da língua de Camões.

Hoje, não só a elite cabo-verdiana, mas também uma boa parte da população do país, reconhece a importância e o prestígio do Português. Basta vermos que os pais querem que os seus filhos estudem esta língua e muitos desejam que os mesmos consigam vagas e bolsas para estudarem em Portugal. Por conseguinte, se perguntarmos aos professores se preferem ensinar em Português ou em Crioulo, muitos dão preferência à primeira língua. Por certo, razões históricas e afectivas nos mantêm ligados a ela. Na República de Cabo Verde, o ensino, a administração, a comunicação, a literatura, têm maior expressividade na língua portuguesa.

Apesar da sua funcionalidade linguística e da utilidade (informal) abrangente, o estatuto social da língua cabo-verdiana teve um processo de afirmação irregular e problemático.

Até meados do século XIX, os falantes do crioulo preocupavam-se com o seu estatuto social. Alguns cultores e puristas do português consideravam a língua cabo-verdiana como uma ameaça para a língua portuguesa.

A partir da segunda metade do século XIX, com a abertura de mais escolas oficiais e, nomeadamente, com a criação do Seminário-Liceu, começou-se a dar um cunho mais valorativo do que funcional à língua crioula, passando a ser cada vez mais estigmatizada como forma de deturpação da língua portuguesa.

Até à independência (em 1975), o Crioulo Cabo-Verdiano foi considerado por letrados cabo-verdianos como sendo um dialecto e não uma língua.

Foi a partir de então, com a onda do nacionalismo, que se reconheceu o Crioulo de Cabo Verde como sendo língua materna e nacional do povo de Cabo Verde.

Foi, sobretudo, no final do século XX, que vozes se levantaram em prol da oficialização da língua cabo-verdiana, em igualdade de circunstâncias com a língua portuguesa. Esta visão tem vindo a ser construída, pois ainda não se almejou tal objectivo, mas perspectivas são encorajadoras.

Numa boa parte dos países africanos, assim como em Cabo Verde, a aprendizagem escolar é feita tendo como suporte uma outra língua, não materna.

Quando as aprendizagens escolares têm como língua veicular uma Língua Segunda – ou seja, quando, no processo de ensino e aprendizagem, se utiliza uma ou mais línguas que não a língua materna dos alunos –, levanta-se um conjunto de questões que não se pode deixar de parte.

Em Cabo Verde, essa língua é o Português, que está presente também nos meios de comunicação social. Assim, ainda que as crianças cabo-verdianas possam não apresentar competências de expressão em língua portuguesa, pelo menos possuem alguma competência receptiva, ou seja, compreendem, melhor ou menos bem, alguns padrões de comunicação em língua portuguesa, uma vez que vivenciaram ou observaram situações de comunicação em que a língua veicular é o Português, através do contacto com falantes desta língua e/ou por intermédio da rádio e da televisão.

No entanto, aprender numa outra língua – neste caso, uma Língua Segunda – envolve um conflito linguístico, que a escola e os professores terão de ter em conta.

A língua materna, mesmo sendo rica em valores e expressões de índole cultural e identitária, passa a ser vista pela criança como portadora de um valor social inferior ao da língua que começa a aprender na escola.

Por outro lado, muitas vezes, a escola, para além de não valorizar os saberes linguísticos de que a criança é portadora, ainda a penaliza, rejeitando liminarmente o seu primeiro modo de expressão em língua materna.

De acordo com Lamas (2000: 274), “ (...) a língua segunda tem um estatuto privilegiado oficialmente, porque é ensinada como língua veiculadora numa comunidade onde a(s) língua(s) materna(s) está/estão praticamente desconhecida(s) além das fronteiras deste país”.

Na perspectiva saussuriana, o conceito de língua remete para um sistema homogéneo que estrutura a fala, sendo esta a actualização da própria língua.

Segundo Ançã (1999: 5), “A perspectiva a considerar aqui, assentando em critérios sociolinguísticos, define língua como sendo um conjunto de subsistemas e variantes linguísticas com certas especificidades. A este conceito de “língua-única” sucede um outro: “língua-variedades”. Nele estão incluídos as variantes, os lectos - dialectos, sociolectos, cronolectos - e os registos - elaborado, corrente, familiar.”

O conceito assim definido, no que respeita à língua portuguesa, encontra o de lusofonia. Este será o sistema de comunicação linguístico-cultural dos vários povos que utilizam a língua portuguesa, como Língua Materna ou como Língua Segunda, tendo em conta as suas particularidades, linguísticas, geográficas, sociais.

Obviamente, a República de Cabo Verde está inserida no sistema da lusofonia.

O Português é uma das oito línguas mais faladas no mundo e a terceira língua europeia igualmente mais falada no mundo, depois do Inglês e do Castelhana. É língua oficial de oito países: Portugal, Angola, Brasil, Cabo-Verde, S. Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau, Moçambique e Timor-Leste. É falada por cerca de duzentos milhões de pessoas.



Muitas das dificuldades de integração e de aprendizagem das crianças nas nossas escolas são frequentemente imputadas ao fraco domínio do Português – língua de acesso a todas as disciplinas –, que, como sabemos, muitas vezes não é a língua materna, não é falado corrente e/ou correctamente e está sujeito a inúmeras interferências. Neste caso, as dificuldades estão, pois, no domínio da Língua Segunda e, conseqüentemente, reflectem-se no processo de ensino/aprendizagem, de que ela é a língua veicular, condição *sine qua non* de integração social e de exercício pleno da cidadania.

De acordo com Ançã (2003: 4), “As dificuldades de integração escolar e social destes alunos resultam de um domínio fragilizado da língua oficial e de uma não descodificação da 'cultura quotidiana' na comunidade de inserção. Os professores perante esta nova situação encontram-se quase sem respostas. Como gerir as funções desempenhadas agora pelo Português, língua de acolhimento, língua oficial, língua de ensino, em realidades escolares cada vez mais pluriculturais e plurilinguísticas?”

Estes cenários evidenciam que novos públicos integram, deste modo, o ensino de línguas.

Na República de Cabo Verde, os professores do Ensino Básico são, cada vez mais, professores de línguas, nomeadamente professores de Português, dado ser esta a língua em que são veiculadas as aprendizagens escolares.

Neste sentido, a educação linguística do professor configura-se como condição essencial para a educação linguística dos alunos, “entendida esta não apenas como o domínio e o uso adequado das línguas, mas também como um conjunto de atitudes sociolinguísticas fundadas no conhecimento das características específicas das línguas particulares e do valor individual e social da linguagem humana” (Pereira, 2003: 8).

A mesma autora (Pereira, 2003: 10) acrescenta ainda: “Em termos de educação linguística (e intercultural), nada melhor que olhar para as línguas dos outros e para a nossa como manifestações (equivalentes, embora diferentes) do mesmo fenómeno que é a linguagem humana.”

Após a independência da República de Cabo Verde, o Português foi escolhido como língua oficial, isto é, língua de ensino, língua dos *media*, da administração, da justiça, da religião, logo, língua institucional.

Este facto prendeu-se com razões histórico-culturais, mas também linguísticas, relativas ao prestígio e difusão da língua portuguesa.

Por outro lado, tratando-se de um país multilingue e multicultural, o Português assume-se como língua de comunicação entre a população e também de contacto com o exterior, designadamente, no espaço lusófono.

De acordo com Ançã (1999), a Língua Segunda (L2) define-se como uma língua de natureza não materna, tal com as Línguas Estrangeiras (LE).

Todavia, tem um estatuto diferente e peculiar: ou é reconhecida como oficial em países bilingues ou plurilingues, nos quais as Línguas Maternas (LM) não estão suficientemente descritas, sendo maioritariamente ágrafas – como é o caso dos países africanos de expressão portuguesa –, ou goza de certos privilégios, nomeadamente em comunidades multilingues, como é o caso do francês na Suíça.

Atentemos, também, na definição de L2 proposta por Ngalasso (citado em Ançã, 1999: 14): “Do ponto de vista psicolinguístico, é adquirida em segundo lugar, a seguir à língua materna, primeira e nacional; do ponto de vista sociolinguístico, é escolhida uma língua internacional, não materna, para língua oficial do país.”

Em consequência destas definições, os espaços da Língua Segunda (L2) e da Língua Estrangeira (LE) separam-se claramente. A primeira tem um estatuto oficial e escolar, enquanto que a Língua Estrangeira se confina ao espaço de sala de aula. A Língua Segunda apresenta aspectos que facilitam a sua aprendizagem, decorrentes da imersão “natural”, porque veicular, enquanto que o encontro com a Língua Estrangeira é de tipo didáctico.

De acordo com a mesma autora (Ançã, 1999: 15), “ensinar uma língua, neste caso, o português, implica considerar um destinatário específico, num contexto específico, com um substrato linguístico específico”.

É justamente nestes três níveis que se colocam os problemas com que a Didáctica do Português como Língua Segunda se confronta.

Entre outros problemas, é preciso conhecer as dificuldades de aprendizagem específicas dos aprendentes, tendo em conta os contextos geográficos, sócio-culturais e linguísticos diferentes nos países (e dentro deles), para poder construir uma metodologia específica.

De uma maneira geral, e baseando-nos em Pinto (1996), podemos identificar os seguintes obstáculos à didáctica da língua oficial (Língua Segunda) nestes países:

- na maior parte dos casos, constata-se a ausência de ensino das Línguas Maternas - línguas nacionais, do quotidiano, das vivências, dos afectos, da oralidade – dado serem predominantemente ágrafas;
- os aprendentes partem para a aprendizagem de outras línguas, nomeadamente da Língua Segunda, sem primeiro terem um conhecimento consciente, explícito, reflexivo e estruturado das suas próprias línguas;
- a língua oficial é ensinada como se se tratasse da Língua Materna, provocando interferências, quer ao nível da Língua Materna, quer da própria Língua Segunda, com repercussões evidentes no processo de ensino/aprendizagem;
- são usadas metodologias uniformes, independentemente das línguas nacionais em presença e das dificuldades específicas delas decorrentes, nomeadamente no que se refere à aprendizagem da Língua Segunda;
- o processo de ensino/aprendizagem é ainda afectado por lacunas na formação dos professores e ainda pelo desajuste de programas e manuais.

Qualquer aprendente se apropriará mais facilmente de qualquer conhecimento, numa Língua Segunda ou mesmo numa Língua Estrangeira, se já o tiver feito na sua Língua Materna. Estas aquisições não podem ser ignoradas, devendo antes ser integradas na aprendizagem da Língua Não Materna em questão.

Terminaremos de novo com Ançã (2000:91), que nos diz: “ao ensinar português, independentemente da via seguida, o encontro e reencontro com o crioulo de cabo verde acontece.”

De facto, o encontro com as línguas nacionais tem de acontecer, tem de ser provocado.

Apesar disto e de considerarmos a impossibilidade de metodologias universais para o ensino da Língua Segunda, há, evidentemente, aspectos comuns a ter em conta no seu ensino-aprendizagem, designadamente:

- é indispensável partir dos adquiridos linguísticos e culturais dos aprendentes;

- é necessário acrescentar-lhes novos dados, atendendo à especificidade de cada Língua Segunda.

Estes aspectos são também norteadores da Didáctica de Línguas, hoje.

Não podemos esquecer que a Língua Cabo-verdiana (LCV), outrora chamada “Crioulo de Cabo Verde”, é uma língua em que cerca de 99% das palavras tem raiz lexical na Língua Portuguesa. Daí a razão da importância do ensino do Português no contexto educativo cabo-verdiano.

## **CAPITULO 2 – O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM CABO VERDE**

Muito se tem pesquisado, discutido e investigado sobre o contacto entre línguas e as suas consequências, numa era de constante migração de povos, onde a interdependência humana a diversos níveis passou a ser, mais do que uma conveniência, uma exigência do desenvolvimento.

Como já foi referido, a cultura cabo-verdiana é fruto da miscigenação entre colonos portugueses e indivíduos provenientes de diversas etnias africanas.

No aspecto linguístico, nasceu o Crioulo, fruto da fusão harmoniosa do Português e das diversas línguas africanas faladas em Cabo Verde.

Questões políticas ditaram que a língua do dominador se tornasse língua oficial e o Crioulo se convertesse na língua do quotidiano, falada nos sectores informais.

Tendo em conta esta situação linguística, isto é, a coexistência de duas línguas – o Português, língua oficial e veicular de ensino, ao lado do Cabo-verdiano, língua materna -, torna-se necessário um estudo sobre questões que se levantam ao professor cabo-verdiano no exercício da sua prática docente.

Em Cabo Verde, a criança só tem contacto com a língua de ensino quando atinge a idade escolar (6/7anos), mas já possui as regras da língua materna, comunica espontânea e fluentemente nela. (Cf. Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº III/1990).

Em termos linguísticos, ao ingressar no Ensino Básico, a criança cabo-verdiana encontra um ambiente diferente, já que inicia o seu contacto formal com a Língua Segunda em que o processo de ensino/aprendizagem vai decorrer. No entanto, o professor espera que ela entenda o português, esquecendo que, muitas vezes, ela está a ter contacto com esta língua pela primeira vez.

É sabido que se torna muito difícil aprender uma Língua Segunda e através dela organizar os conhecimentos nas diferentes áreas do saber.

Assim, torna-se necessário que se conheçam os vários problemas que entram em jogo no processo de aprendizagem da Língua Segunda (neste caso,

a língua portuguesa) e, particularmente, no desenvolvimento de competências na leitura dessa mesma língua, no contexto cabo-verdiano.

## **2.1. Contexto educativo cabo-verdiano**

Cabo Verde é um arquipélago formado por dez ilhas e alguns ilhéus, com descontinuidade territorial bastante acentuada, fazendo com que a ligação entre eles, por via marítima, demore dias em alguns casos.

O Ministério da Educação e do Ensino Superior (MEES) é o departamento governamental que propõe, coordena e faz executar as políticas do Governo em matéria de educação pré-escolar e básica, ensino secundário, médio e superior, formação e qualificação de quadros, cultura e artesanato, ciência, investigação e tecnologia e desportos, incluindo os domínios específico do ensino e da qualificação de quadros.

Exerce ainda poderes de superintendência sobre o Instituto Cabo-verdiano de Acção Social Escolar (ICASE), o Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar (ISECMAR), o Instituto Superior de Educação (ISE), o Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais (ISCEE) e o Instituto Pedagógico (IP).

Está ligado a serviços centrais e serviços de base territorial.

Os serviços centrais são:

- a Direcção Geral do Ensino Superior (DGES), que se ocupa da formação de quadros, sobretudo no que se refere à negociação de bolsas e vagas no país e no exterior;
- a Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário (DGEBS), responsável pela orientação pedagógica ao ensino básico e ao ensino secundário; esta direcção inclui ainda a Direcção do Ensino Secundário Geral, a Direcção do Ensino Técnico e a Direcção da Educação Pré-escolar e Básica;
- a Direcção Geral da Alfabetização e Educação de Adultos (DGAEA), responsável pela política de alfabetização e educação de adultos e pelo desenvolvimento de actividades extra escolares.

Fazem parte dos serviços centrais a Inspeção Geral da Educação (IGE), a Direcção dos Recursos Humanos (DRH) e a Direcção da Administração e Finanças (DAF).

Os serviços de base territorial correspondem às denominadas Delegações Concelhias, localizadas nos diferentes municípios que compõem o território (cf. Orgânica do Ministério da Educação de Cabo Verde).

## **2.2. Organização do Sistema Educativo em Cabo Verde**

Os grandes princípios que orientam a acção do sistema educativo em Cabo Verde estão consagrados na Constituição da República de Cabo Verde, de 1992, na qual o Estado propunha:

“- Todos têm direito ao ensino;

- O ensino básico é universal obrigatório e gratuito;
- Promoção de uma política de ensino que visa a progressiva eliminação do analfabetismo, a educação permanente, a criatividade, a inserção das escolas na comunidade e a formação cívica dos alunos”.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE - Lei n.º III/90), decretada a 29 de Dezembro de 1990 e revista em 1999, define as linhas organizacionais da educação, estruturando-a em três sub-sistemas: educação pré-escolar, educação escolar e educação extra-escolar.

A educação pré-escolar é de frequência facultativa e destina-se a crianças com idade compreendida entre os 3 anos e a idade de ingresso no Ensino Básico.

Os objectivos essenciais da educação pré-escolar são:

- Apoiar o desenvolvimento equilibrado das potencialidades da criança;
- Possibilitar à criança a observação e a compreensão do meio que a cerca;
- Contribuir para a estabilidade e segurança afectiva da criança;
- Favorecer a revelação de características específicas da criança e garantir uma eficiente orientação das suas capacidades.

A educação pré-escolar faz-se em jardins-de-infância ou em instituições análogas oficialmente reconhecidas. As normas pedagógicas e técnicas a aplicar na educação pré-escolar serão definidas pelo estado.

Quanto à organização, a rede de educação do pré-escolar será da iniciativa das autarquias locais e de instituições oficiais, bem como de entidades de direito privado, constituídas sob forma comercial ou cooperativa, cabendo ao Estado fomentar e apoiar tais iniciativas, de acordo com as possibilidades existentes.

A educação escolar compreende os ensinos/níveis: Básico, Secundário, Médio e Superior. Estes níveis de ensino são frequentados por alunos desde os seis anos até à idade adulta.

A seguir, passamos a enumerar a organização e os objectivos de cada nível da educação escolar.

O Ensino Básico tem carácter universal e obrigatório e visa facilitar a integração social e contribuir para a realização do indivíduo como pessoa e cidadão. Tem a duração de seis anos (do 1º ao 6º Anos de Escolaridade), organizada em três fases, compostas por dois anos cada uma: a primeira fase inclui o 1º e 2º Anos; a segunda fase compreende o 3º e 4º Anos; a terceira fase engloba o 5º e 6º Anos.

Actualmente, decorre no país o processo da revisão curricular, cujo objectivo é o alargamento da escolaridade básica para oito anos (do 1º ao 8º Ano de Escolaridade).

No Ensino Básico, segue-se o regime de monodocência, facto apoiado por alguns e muito criticado por especialistas e cidadãos comuns.

O Ensino Básico tem os seguintes objectivos:

- Favorecer a aquisição de conhecimentos, hábitos, atitudes e habilidades que contribuam para o desenvolvimento pessoal e para a inserção do indivíduo na comunidade;
- Desenvolver capacidades de imaginação, observação, reflexão, como meios de afirmação pessoal;
- Fomentar a aquisição de conhecimentos que contribuam para a compreensão e explicação do meio circundante;
- Desenvolver a criatividade e a sensibilidade artísticas;
- Desenvolver atitudes positivas em relação ao trabalho manual;



- Desenvolver as qualidades físicas e em ordem a possibilitar o bem-estar mediante o aperfeiçoamento psicomotor e a realização dos valores desportivos;
- Despertar na criança o interesse pelos ofícios e profissões;
- Desenvolver atitudes, hábitos e valores de natureza ética;
- Promover a utilização adequada da língua portuguesa como instrumento de comunicação e de estudo;
- Promover o conhecimento, apreço e respeito pelos valores que consubstanciam a identidade cultural cabo-verdiana.

É da responsabilidade das estruturas desconcentradas do estado: as Delegações do Ministério da Educação em cada município do país. Cada delegação é dirigida por um Delegado (representante do Ministro da Educação), coadjuvado por uma equipa de coordenadores pedagógicos responsáveis pela materialização das políticas educativas e pelo acompanhamento e supervisão pedagógicas dos professores a nível do seu município (Decreto-Lei nº 78/94, de 27 de Dezembro).

Em Cabo Verde, a organização e gestão de qualquer instituição escolar básica, tem como suporte a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), cujo regime de administração e gestão foi definido pelo Decreto-Lei nº 77/94 de 27 de Dezembro. Estes diplomas regulam a funcionalidade, a constituição dos órgãos de gestão e atribuições e, ainda, os critérios de acesso e permanência no sistema educativo.

A Direcção, como órgão de administração e gestão do Pólo Educativo é, segundo o Decreto-lei nº 77/94, responsável pela materialização da política educativa definida a nível dos serviços centrais e desconcentrados do Ministério da Educação, tendo em conta as aspirações da própria sociedade. De acordo com a referida lei, a direcção do pólo é constituída por um(a) gestor(a) e por um adjunto(a) que substituirá o gestor nos seus impedimentos.

Compete ao gestor(a) do pólo organizar, dirigir e orientar as actividades de ordem pedagógica, administrativa e financeira do mesmo. Neste âmbito, o gestor (a) do pólo é o Coordenador do Núcleo Pedagógico e o Presidente do Conselho de Pólo.

Como Coordenador do Núcleo pedagógico incumbe-lhe, entre outras atribuições: assegurar a gestão e orientação pedagógicas do seu pólo; reunir-

se com os restantes elementos do Núcleo para a planificação das actividades a serem desenvolvidas por ano de escolaridade; assistir aulas aos professores e validar os testes sumativos.

Como Presidente do Conselho de Pólo compete-lhe: aprovar o orçamento e o plano de actividades do mesmo; propor medidas disciplinares para os alunos; presidir às reuniões do conselho.

Como Gestor incumbe-lhe designadamente: organizar comissões de trabalho; organizar e distribuir as turmas; avaliar os docentes; gerir os recursos materiais, financeiros e patrimoniais.

Os recursos financeiros provêm da contribuição dos pais dos alunos para a confecção da refeição quente. As despesas com a água, telefone, electricidade e guarda-nocturno são asseguradas pela Delegação do Ministério de Educação e Ensino Superior. Os pólos não funcionam com um orçamento privativo.

O Ensino Secundário visa a continuação dos estudos do Ensino Básico, permite o desenvolvimento dos conhecimentos e aptidões obtidos no ciclo anterior e a aquisição de novas capacidades intelectuais e aptidões físicas necessárias à intervenção criativa na sociedade.

Tem a duração de seis anos (do 7º ao 12º Ano de Escolaridade) e está organizado em três ciclos a saber: 1º Ciclo ou Tronco comum, incluindo o 7º e 8º Anos; 2º Ciclo, incluindo o 9º e o 10º Anos, com uma via geral e uma via técnica; 3º Ciclo, constituído pelo 11º e 12º anos, também com uma via geral e uma via técnica.

O Ensino Secundário Técnico visa fundamentalmente a preparação para o ingresso na vida activa.

Organiza-se em dois ciclos que correspondem, respectivamente, aos 9º e 10º Anos e aos 11º e 12º Anos de escolaridade. O 2º Ciclo abrangerá as áreas de formação geral, tecnológica e oficial, de acordo com o plano curricular a definir nos termos do artigo 70º. O 3º Ciclo organiza-se em moldes idênticos aos do 2º Ciclo, dando continuidade a este e reforçando os conhecimentos nas especialidades e ramos anteriormente escolhidos. Cada um dos ciclos de ensino técnico conferirá certificados ou diplomas que permitem o acesso ao prosseguimento de estudos ou ao ingresso na formação complementar profissionalizante.

No final de cada ciclo de ensino técnico, os alunos poderão frequentar uma formação complementar profissionalizante, que permite a obtenção de qualificação profissional e dá direito a um certificado. A formação complementar profissionalizante poderá ser organizada tanto em instituições escolares como no âmbito do sistema de formação extra-escolar.

O Ensino Médio tem natureza profissionalizante e visa a formação de quadros médios em domínios específicos do conhecimento.

Como exemplo, citamos o Instituto Pedagógico de Cabo Verde, instituição de nível médio, criada em 1994 como organismo vocacionado para ajudar a responder às necessidades relacionadas com o funcionamento, eficácia e qualidade do Ensino Básico, no contexto do alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos, particularmente quanto à formação do corpo docente, à elaboração e avaliação de materiais didácticos e à orientação pedagógica.

O Instituto Pedagógico (IP) integra três Escolas de Formação de Professores do Ensino Básico (as Escolas Hermínia Cardoso - Praia, ilha de Santiago e do Mindelo, ilha de São Vicente, organizadas logo na fase de instalação do Instituto) e a Escola da Assomada situada no interior da ilha de Santiago, criada no ano de 2002.

A estrutura orgânica do IP e de cada uma das suas escolas está bem definida, dispondo de órgãos de direcção e de gestão científico-pedagógica adequados, e os níveis de competências estão claramente identificados.

Quanto à missão institucional, as atribuições e competências do IP, no quadro do sistema educativo de Cabo Verde, são claras e precisas: é sua missão formar professores e outros agentes educativos para o Ensino Básico.

É de salientar que, a fim de responder às necessidades do pré-escolar, o IP desenvolve cursos de Educadores e Monitores de Infância.

No desenvolvimento da sua missão, o IP abarca as vertentes da formação de profissionais de educação para o Ensino Básico (EB), da pesquisa orientada para a elaboração de materiais didácticos, da formação em serviço e reconversão de agentes educativos, do intercâmbio cultural, científico, pedagógico e técnico nas respectivas áreas de intervenção e da cooperação nacional e internacional, assumindo “a educação como um instrumento fundamental de promoção individual, social e comunitária”.

As pressões colocadas pela carência de professores qualificados para o Ensino Básico, face ao alargamento da escolaridade para seis anos, levaram a uma priorização da educação/formação.

No plano da oferta formativa, os cursos ministrados pelo Instituto Pedagógico, através das suas escolas na Praia, Mindelo e Assomada, são criados por portaria governamental, devendo desenvolver-se em três vertentes: formação presencial, a distância e através da prática pedagógica. Procuram responder às necessidades mais prementes do Ensino Básico, decorrentes do facto de muitos dos professores deste nível de ensino não disporem de formação académica e profissional adequada.

Esses cursos visam a formação de professores para o Ensino Básico, capazes de leccionar todas as três fases, isto é do 1º ao 6º Ano de Escolaridade.

São de realçar as experiências mais recentes: capacitação de monitores de infância, criação do curso de Educação de Infância e do Bacharelato em Supervisão e Orientação Pedagógicas (2004/2005-2007/2008), em parceria com o Instituto Superior de Educação e Escola Superior de Educação de Leiria (Portugal).

O último nível de ensino no sistema educativo de Cabo Verde é o Ensino Superior, que compreende o ensino superior universitário e o ensino politécnico. Tem como objectivo assegurar preparação científica cultural e técnica de nível superior, que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomente o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica.

No ano lectivo transacto, entrou em funcionamento a Universidade Pública de Cabo Verde (UniCV), com várias unidades associadas, designadamente: o Instituto Superior de Educação (ISE), o Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar (ISECMAR), o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário (INIDA) e o Instituto Nacional de Administração e Gestão (INAG).

Com carácter privado, funcionam, em Cabo Verde, a Universidade Jean Piaget, a Universidade Lusófona, o Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais (ISCEE), o Instituto Superior Isidoro Graça (IESIG) e o Instituto Superior de Ciências Sociais e Jurídicas (ISCSJ).

A criação da primeira Universidade Pública de Cabo Verde visa, entre outros aspectos, responder às demandas da formação universitária no país.

A educação extra-escolar visa promover a elevação do nível cultural de jovens e adultos, garantindo a possibilidade de acesso destes ao Ensino Básico de Adultos (EBA). Este subsistema processa-se num quadro de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal, através de círculos de cultura.

À semelhança do Ensino Básico, está estruturado em três fases, mas articula-se, de acordo com os interesses do público-alvo, a formação académica com a formação profissionalizante e com acções de desenvolvimento comunitário. No início, pautou-se pela alfabetização, mas, posteriormente, evoluiu para outras modalidades, tais como cursos técnicos e profissionalizantes.

Outras modalidades de ensino estão também referidas na LBSE, nomeadamente a educação especial, a educação das crianças sobredotadas e o ensino a distância. Este último tem adquirido muito relevo, ultimamente.

Conforme o documento estratégico denominado Grandes Opções do Plano (2001:14), Cabo Verde conseguiu progressos assinaláveis ao nível do desenvolvimento de uma base de recursos humanos, apostando fundamentalmente no desenvolvimento do sistema educativo e no da saúde, bem como na busca de garantir um sistema de segurança alimentar. A evolução anual positiva do índice de desenvolvimento humano atesta que progressos têm vindo a ser verificados nestes sectores desde a independência.

O desenvolvimento do sistema educativo tem mostrado uma progressiva melhoria em termos de acesso, com um alargamento acentuado do Ensino pré-escolar, a universalização do Ensino Básico e uma progressiva expansão do Ensino Secundário. O Ensino Superior, embora seja predominantemente frequentado no exterior, começa a ganhar internamente algum impulso.

Ao nível do subsistema pré-escolar, cerca de 65% de crianças inscritas no 1º Ano do Ensino Básico terão frequentado programas de enquadramento na primeira infância.

Apesar de sensíveis melhorias verificadas nos últimos anos, no que diz respeito à taxa de cobertura do pré-escolar e à repartição espacial das infra-estruturas e recursos educativos, continua sendo desigual a sua distribuição,

seja entre municípios, seja no interior destes, não obstante o papel que, nesta matéria, instituições privadas e ONG têm desempenhado.

Por outro lado, o baixo nível de qualificação dos docentes acaba por criar situações de desigualdade em termos de oportunidades escolares.

Ao nível do subsistema escolar, o Ensino Básico apresenta, neste momento, uma taxa líquida de escolarização que atinge os 98,5%.

O ensino obrigatório não só foi universalizado, como também passou de quatro para seis anos.

A nível das infra-estruturas escolares, o Ensino Básico comporta ainda algumas deficiências, com particular realce para algumas ilhas e para o meio rural.

Progressivamente, tem aumentado a percentagem de professores qualificados, embora se constatem índices elevados de professores sem qualificação em alguns concelhos. De facto, subsistem acentuadas assimetrias na qualidade da oferta da escolaridade obrigatória, com particular incidência nas zonas rurais e peri-urbanas.

No Ensino Secundário, a taxa bruta de escolarização é de 58,5%.

Embora todos os concelhos do país disponham de estabelecimentos de Ensino Secundário público (à excepção do concelho de São Miguel), nem todos possuem instalações adequadas, havendo casos de ocupação de espaços do Ensino Básico.

O Ensino Técnico, concebido no quadro da reforma do sistema educativo para responder às necessidades de desenvolvimento do país, conheceu um incremento com o alargamento da oferta.

Neste momento, são quatro os estabelecimentos de Ensino Técnico, que têm privilegiado áreas que poderiam permitir uma mais fácil integração dos jovens na vida activa.

Contudo, a não articulação com a formação profissional não tem permitido a realização da formação profissional complementar, conforme o previsto na legislação.

Ao nível do ensino extra-escolar, a taxa de analfabetismo conheceu um recuo significativo desde a independência, estimando-se em 25% para a faixa etária de 15 anos e mais, segundo o censo de 2000. Trata-se de uma evolução extremamente positiva.

Constata-se, contudo, uma significativa percentagem de mulheres ainda analfabetas.

Nos últimos anos, paralelamente ao processo de alfabetização, tem-se privilegiado a formação profissional de base, por forma a capacitar os alfabetizando para o emprego e o auto-emprego. Os resultados alcançados mostram tratar-se de uma estratégia adequada.

A formação pós-secundária e universitária é feita preferencialmente no exterior. A maioria dos estudantes universitários são bolseiros do Estado, representando um encargo significativo para as finanças públicas.

A implementação da universidade pública de Cabo Verde virá desempenhar um papel importante na consolidação do Ensino Superior no país.

Neste momento, o grande problema que se coloca a todo o sistema educativo é o da sua sustentabilidade, particularmente em termos de financiamento.

No domínio da acção social escolar, não obstante as limitações em termos de recursos financeiros, com o apoio de parceiros da cooperação, um número significativo de escolas estão a ser assistidas.

Contudo, uma parcela ainda considerável de crianças está, neste momento, sem cobertura em termos de alimentação.

Ainda no âmbito da acção social escolar, estão em curso acções no domínio da higiene e da saúde escolar, ao nível do Ensino Básico.

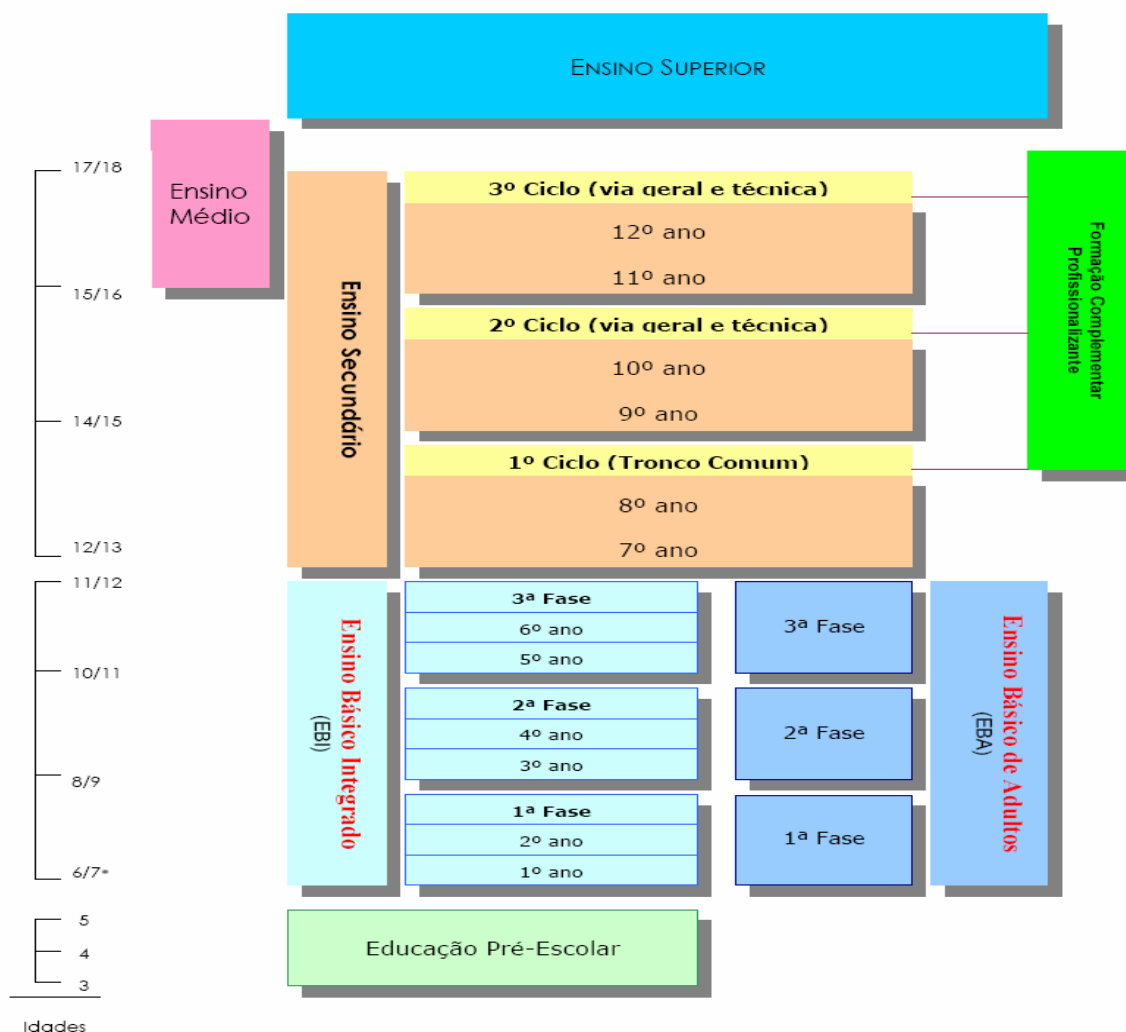
A formação profissional é de fundamental importância na qualificação e capacitação dos recursos humanos para o mercado do trabalho e emprego.

Do ponto de vista institucional, não obstante as limitações existentes, alguns passos foram dados com o intuito da criação de um quadro regulador, coordenador e promotor da formação profissional.

No entanto, as acções de formação têm ocorrido de forma pontual, sem um quadro institucional e legal bem definido, em termos de estrutura do curso, de certificação e qualificação, e, por vezes, em áreas não prioritárias para o desenvolvimento económico do país e das necessidades do mercado. De igual modo, a desejável articulação com o sistema educativo continua a ser débil.

Terminamos apresentando o organograma do sistema educativo cabo-verdiano.

## 1. ORGANOGRAMA DO SISTEMA EDUCATIVO CABO-VERDIANO 2000/01



*Elaboração: GEP-SIGE/PROME-F-MED*

\* Os alunos que frequentaram os dois últimos anos de Pré-Escolar podem matricular no EBI, desde que completem 6 anos de idade até 31 de Dezembro do ano de matrícula. Os que não frequentaram esse nível, só podem matricular no EBI com 7 anos.

Figura 1 – Organograma do sistema educativo cabo-verdiano

### 2.3. O currículo de Língua Portuguesa no Ensino Básico em Cabo Verde

O currículo do Ensino Básico em Cabo Verde passou por inúmeras mudanças até à década de noventa, no decurso da qual se fez a primeira grande reforma de todo o sistema educativo nacional.



De uma escolaridade básica de 4 anos (Ensino Básico Elementar) mais 2 anos (Ensino Básico Complementar) com a criação do ciclo preparatório, a partir de 1967, passou-se para uma escolaridade obrigatória de 6 anos.<sup>1</sup>

O modelo de Ensino Básico, seguido pelo processo de reforma, foi concebido como um todo sequencial, em que cada fase representa uma etapa intermédia de consolidação e aprofundamento progressivo dos conhecimentos, atitudes e valores.

O plano de estudos foi concebido em função de quatro áreas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Integradas e Expressões.

Segundo Ribeiro (citado por Carvalho, 1998: 27), “A área da Língua Portuguesa privilegia a aprendizagem da língua como instrumento indispensável de comunicação e suporte da aquisição de conhecimentos em todos os domínios disciplinares.”

Ocupa um lugar de relevo no plano de estudos do Ensino Básico em Cabo Verde, com (28%), ao lado da Matemática, enquanto que as áreas de Ciências Integradas e Expressões representam 20% e 23%, respectivamente.

A língua cabo-verdiana, não sendo a língua veicular do sistema educativo, não é ensinada na escola.

Constituem excepção os estudantes do Departamento de Estudos Cabo-Verdianos e Português do Instituto Superior de Educação, que têm uma iniciação em estudos crioulos.

Como já foi referido, o estatuto de língua veicular é atribuído à língua portuguesa.

Deste modo, a metodologia que preside ao seu processo de ensino/aprendizagem, encarada do ponto de vista teórico, é a de uma Língua Segunda, pressupondo um tratamento científico às interferências linguísticas e ao erro, pelo recurso adequado e oportuno à língua materna.

No período pós independência, em simultâneo com a libertação do uso do crioulo, o português foi adoptado como língua oficial veicular do sistema educativo. Naturalmente, no “dia a dia”, o Português foi perdendo a sua carga de língua de constrangimento, de língua do outro, da colonização, para passar a ser encarado e utilizado como língua própria.

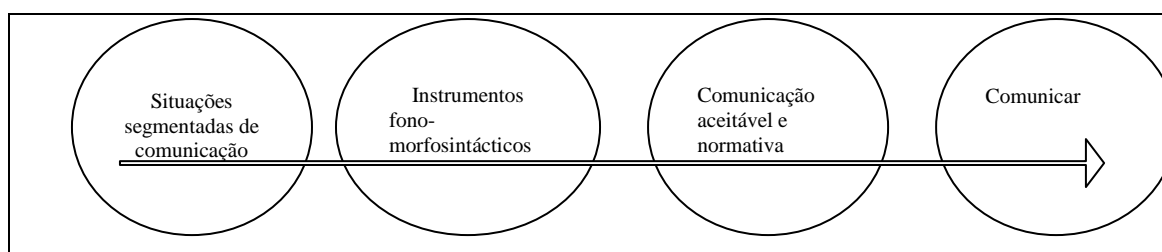
---

<sup>1</sup> Lei nº 103/III/93, in Suplemento ao B.O. n.º 52 de 29 de Dezembro de 1990.

Até 1993, o Português foi ensinado com estatuto de língua materna, com recurso a metodologia essencialmente analítica.

Segundo Margarida Santos (citada por Carvalho 1998:28), a organização e os conteúdos da aprendizagem “raramente eram enquadrados por situações específicas ou genéricas de comunicação”.

A metodologia analítica pode ser esquematizada da seguinte forma:



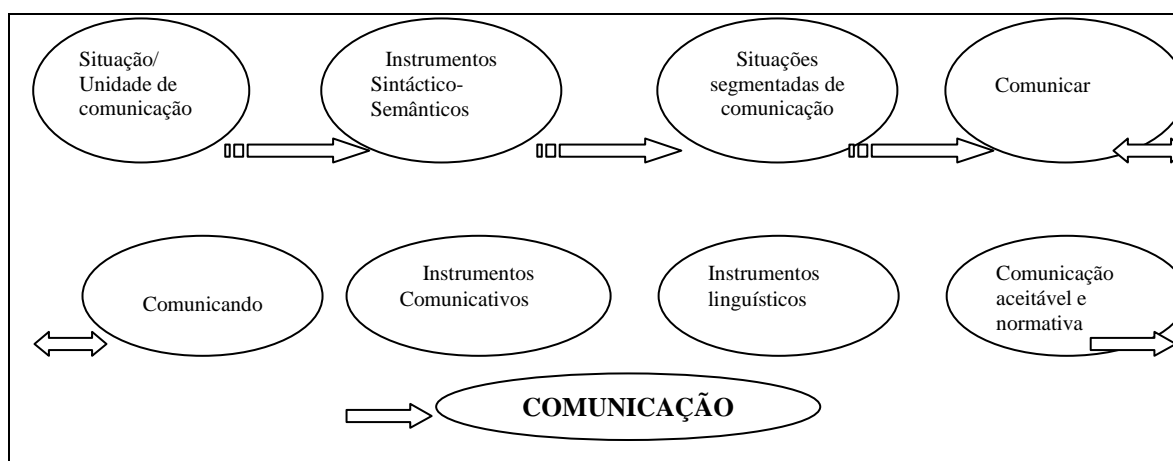
**Figura 2 – Processo de comunicação na metodologia analítica (cf. Carvalho, 1998)**

No esquema acima apresentado espelha-se uma metodologia centrada nos instrumentos fono-morfosintáticos assentes na aprendizagem de regras de uma língua como condição para se comunicar nessa mesma língua.

Com a introdução do Ensino Básico no sistema de ensino cabo-verdiano, feita aquando da reforma educativa da década de 90 do século passado, o ensino da Língua Portuguesa passou a assentar em metodologias de ensino da Língua Segunda.

Nesta metodologia: “Privilegia-se o desenvolvimento de capacidades e habilidades para construir e produzir aprendizagens em direcção à comunicação que resulta da iniciativa do aluno e que proporcione espaços para alargamento e fruição do prazer que a sua intervenção acarreta.” (Carvalho Op. cit.).

Assim, esquematizado:



**Figura 3 – Processo de comunicação na metodologia do ensino da Língua Segunda (cf. Carvalho, 1998)**

No esquema da Figura 3, vê-se que a metodologia tem como suporte instrumentos sintático-semânticos, comunicativos e linguísticos, permitindo ao sujeito aprendente da língua a construção e apropriação de regras no uso da língua.

A construção do modelo acima deveu-se essencialmente ao contributo dado pelo Projecto “Extensão e Melhoria Qualitativa do Ensino da Língua Portuguesa”, desenvolvido pela Fundação Calouste Gulbenkian (Portugal).

A reforma educativa trouxe mudanças no que se refere aos professores. Com a extinção do ciclo preparatório, em que havia um professor para cada área disciplinar, passou-se para o modelo de professor generalista, ou seja, cada professor tem a sua turma e nela lecciona todas as áreas do currículo.

Por outro lado, a aplicação dos programas implica a utilização de manuais e outros materiais de apoio que facilitem a aprendizagem.

Em Cabo Verde, os manuais escolares constituem os principais instrumentos de leitura e aquisição de saberes.

É de referir ainda que o trabalho quotidiano dos professores é auxiliado por guias, que os apoiam na selecção de actividades a desenvolverem com os seus alunos.

No actual plano de estudos, que entrou em vigor com a reforma do sistema educativo que teve lugar na década de noventa, a área da Língua

Portuguesa tem um lugar de destaque, pelo menos no que se refere à carga horária semanal, com cinco horas e cinquenta minutos, para a 1ª e 2ª Fases, e cinco horas e quinze minutos para a 3ª Fase (Cf. Portaria nº 53/93 de 6 de Setembro).

Passados catorze anos sobre a última reforma educativa, é natural que haja necessidade de actualização, a nível dos instrumentos que orientam o sistema educativo e dos utilizados no desenvolvimento de competências escolares, bem como na formação dos professores.

Este último aspecto tem sido objecto de um conjunto de propostas feitas por projectos, que, por natureza, têm um tempo de vida bastante curto.

Infelizmente, o Ministério da Educação não tem sabido tirar o devido proveito das avaliações e análises dos resultados e das fragilidades, no sentido de os converter num conjunto estruturante e decisório para a mudança.

Para atingir os objectivos de melhoria do ensino da Língua Portuguesa em Cabo Verde, várias são as actividades de formação/capacitação de docentes a leccionarem levadas a cabo por projectos e organismos internacionais em cooperação com a Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário, nomeadamente PROMEF, PRÓ-ENSINO, EBIS, UNICEF e UNESCO. Os vários estudos empreendidos revelaram que as crianças cabo-verdianas têm muitas dificuldades em língua portuguesa.

No que se refere especificamente à compreensão na leitura, um estudo realizado em escolas do Ensino Básico da ilha de Santiago, em 2007, pelo Projecto EBIS, de cuja equipa fiz parte, demonstrou um índice bastante baixo quanto a este domínio.

No âmbito desse estudo, foram avaliadas, em alunos do 4º Ano, as seguintes competências:

- *compreensão do texto*, devendo o aluno
  - identificar as personagens do texto,
  - identificar a informação implícita no texto,
  - identificar sentimentos de uma personagem,
  - identificar informação explícita no texto – reacção de uma personagem,

- assinalar informação explícita no texto – atitude de uma personagem,
  - assinalar informação explícita no texto – reacção de uma personagem perante uma situação,
  - conjugar correctamente, em contextos frásicos, verbos regulares;
- *funcionamento da língua*, devendo o aluno
- reconhecer palavras sinónimas,
  - construir frases simples,
  - identificar classe e subclasse de palavras;
- *produção escrita*, devendo o aluno mostrar-se capaz de produzir um texto escrito com as exigências do nível.

#### Resultados globais da prova de aferição dos alunos/as do quarto ano de escolaridade EBIS e Não EBIS.

Objectivos Avaliados	EBIS				Não Ebis			
	Não Sabe	Fraco	Satisfaz	Sabe	Não Sabe	Fraco	Satisfaz	Sabe
<b>Objectivo 1 A Compreensão escrita</b>	<b>51,4</b>	<b>0,0</b>	<b>24,9</b>	<b>23,7</b>	<b>59,3</b>	<b>0,0</b>	<b>9,4</b>	<b>31,4</b>
1 Identificar as personagens do texto	34,5	0,0	23,7	41,8	32,6	0,0	16,9	50,4
2 Identificar informação implícita no texto - sentimento de uma personagem	60,7	0,0	29,5	9,8	76,3	0,0	1,7	22,0
3 Identificar informação explícita no texto - reacção de uma personagem.	44,3	0,0	40,0	15,6	72,8	0,0	18,9	8,3
4 Assinalar informação explícita no texto - atitude de uma personagem	66,1	0,0	6,3	27,7	55,3	0,0	0,0	44,7
<b>Objectivo 2 Funcionamento da língua</b>	<b>67,8</b>	<b>2,2</b>	<b>12,8</b>	<b>17,2</b>	<b>84,1</b>	<b>2,1</b>	<b>6,2</b>	<b>7,6</b>
5 Conjuguar correctamente, em contextos frásicos, verbos regulares	70,2	0,0	13,0	16,8	93,1	0,0	5,2	1,7
6 Reconhecer palavras sinónimas.	95,7	0,0	3,1	1,1	85,7	0,0	0,0	14,3
7 Construir frases simples, tendo em conta determinadas orientações.	71,1	3,1	15,6	10,2	100,0	0,0	0,0	0,0
8 Identificar classe e subclasse de palavras	34,2	5,7	19,3	40,8	57,6	8,6	19,5	14,4
<b>9 Objectivo 3- Produção escrita</b>	<b>48,4</b>	<b>3,1</b>	<b>24,3</b>	<b>24,2</b>	<b>69,9</b>	<b>3,2</b>	<b>8,0</b>	<b>18,9</b>
<b>Média</b>	<b>59,3</b>	<b>1,4</b>	<b>18,8</b>	<b>20,5</b>	<b>72,8</b>	<b>1,4</b>	<b>7,6</b>	<b>18,2</b>

Fonte: Resultados do Teste de aferição/ projecto EBIS 2007

**Figura 4 – Resultados globais da prova de aferição dos alunos/alunas do 4º Ano de Escolaridade (cf. Projecto EBID, 2007)**

A análise dos dados recolhidos permitiu concluir que:

- relativamente à *compreensão da leitura*

- 62,5% dos/as alunos/as tinham conseguido identificar as personagens do texto, contra 34% que responderam erroneamente a questão,
- apenas cerca de 43 % dos alunos/as responderam correctamente à questão relativa à identificação de sentimentos, reacções e atitudes das personagens, contra 57% que não conseguiram identificar as informações no texto,
- cerca de 50% dos/as alunos/as conseguiram resolver correctamente o exercício em que era pedido que assinalassem no texto a informação solicitada;

- relativamente ao *conhecimento de categorias gramaticais*, verificou-se que 70% de alunos/as erraram e não conseguiram conjugar correctamente verbos regulares, em contexto frásicos.

Ensinar/aprender Português como Língua Segunda em contexto cabo-verdiano deverá ter em conta o desenvolvimento gradual das competências comunicativas que as crianças possuem na sua língua materna e centrar-se num trabalho que promova essas competências nas duas línguas.

Todo o trabalho pedagógico-didáctico, que começa muito antes da entrada dos alunos na sala de aula, deve orientar-se nesta direcção.

A primeira grande etapa de trabalho do professor – análise e gestão de programas – terá necessariamente que contemplar estas preocupações e constituir-se enquanto factor de desenvolvimento de competências comunicativas alargadas de que o aluno poderá beneficiar não só no contexto escolar mas também usar e melhorar ao longo de toda a sua vida.

Sendo o programa o primeiro instrumento de trabalho do professor, deve ser o grande referencial de desenvolvimento das actividades de aprendizagem sendo que, para os alunos, os programas e os saberes que estes veiculam, ganham significado através do trabalho pedagógico quotidiano e das aprendizagens reais que efectuam.

Deste modo, a primeira grande preocupação do professor, ao gerir o programa de língua portuguesa, será determinar os objectivos do processo de ensino-aprendizagem, nas suas várias etapas progressivas, considerando que

os objectivos devem especificar as grandes finalidades da aprendizagem do Português, no respeito pela identidade linguística e cultural da criança em estreita articulação com os programas de outras disciplinas curriculares, uma vez que a língua portuguesa tem com carácter transversal no sistema educativo cabo-verdiano.

O programa é uma referência fundamental para o sucesso de tarefas complexas e, para que seja um instrumento de ajuda ao trabalho docente, é necessário que os professores o conheçam profundamente e dominem os pressupostos psicopedagógicos que o orienta.

Aos professores compete também a planificação, o desenvolvimento e a avaliação de actividades de ensino-aprendizagem.

Obviamente, um conhecimento deficiente do programa, por parte do professor, conduz a uma prática deficitária, na maior parte dos casos, baseada na pura transmissão dos conteúdos e em desarticulação com as finalidades e os objectivos propostos. Os conteúdos tornam-se deste modo, um “fim em si” e esquece-se que as actividades de ensino/aprendizagem devem desenvolver competências em vários domínios, para que os alunos as possam re(utilizar) para fazerem outras aprendizagens, mediatas ou imediatas, dentro e fora da escola.

A gestão de programas é tarefa da responsabilidade dos professores e pode veicular diferentes concepções pedagógicas e assumir diferentes formas, sendo a mais comum a programação anual, geralmente feita no início do ano lectivo.

É necessário ainda promover reuniões de planificação mensais e encontros semanais de coordenação de classes.

A gestão do programa da disciplina de Língua Portuguesa constitui-se como pedra de toque do desenvolvimento educativo das crianças cabo-verdianas, uma vez que é nesta língua que irão fazer aprendizagens essenciais noutras áreas do saber, e deve privilegiar uma abordagem comunicativa de ensino-aprendizagem da língua que promova o desenvolvimento de competências e expressão que os alunos poderão re(investir) na sua vida pessoal, escolas e de relação com o mundo lusófono.





### CAPÍTULO 3 – O ENSINO DA COMPREENSÃO NA LEITURA

A abordagem didáctica da leitura tem acompanhado o desenvolvimento da própria linguística. Assim, a princípio o objecto de estudo eram as unidades menores (morfemas), mas, aos poucos, foi-se chegando ao texto.

No modelo estruturalista (Kato, 1990), a concepção de leitura vigente correspondia à leitura oral da palavra, isto é, à descodificação sonora da palavra escrita. Partindo desse pressuposto, a leitura era vista como sendo um processo mediado pela compreensão oral em que o leitor produzia, em resposta ao texto, sons da fala (no caso da leitura oral) ou movimentos internos substitutivos (no caso da leitura silenciosa) e era esta resposta-estímulo que era associada ao significado.

Convém notar que a preocupação com a palavra continua a existir, mas também que, aos poucos, se começou a perceber que a sua identificação se prendia mais com o conhecimento lexical do leitor, criando-se assim uma segunda concepção segundo a qual o leitor anteciparia a palavra que iria ler.

O modelo estruturalista evoluiu sob a influência da linguística generativa e começou-se a observar a tomada de consciência, por parte dos investigadores, da importância do contexto em que ocorria a palavra. Por conseguinte, o contexto linguístico passou a ser um factor fundamental na identificação de uma palavra.

A propósito do contexto, Hymes (1979) incorpora a dimensão social ao conceito de *competência*. Ao acrescentar *comunicativo* ao termo *competência*, demonstrou claramente estar preocupado com o uso da língua. Assim, para Hymes (1979), não basta que o indivíduo conheça e use a fonologia, a sintaxe e o léxico da língua para caracterizá-lo como competente em termos comunicativos. É preciso que, além disso, o indivíduo conheça e use as regras do discurso específico da comunidade na qual se insere.

Deve-se a Hymes igualmente, a ampliação do conceito de *competência* para incluir a ideia de “capacidade para usar”, unindo desta forma as noções de

*competência* e *desempenho* que estavam bem distintas na dicotomia proposta por Chomsky, em 1965.

Procurando dar ao conceito um cunho menos teórico, logo mais aplicado e também mais pedagógico, Savignon (1972) salienta que a *competência comunicativa* de um falante está condicionada pelo conhecimento de um amplo vocabulário, de vários itens sintácticos e de aspectos paralinguísticos e cinestésicos da língua-alvo. Somente assim um falante é capaz de actuar com sucesso num contexto eminentemente comunicativo.

Mas a capacidade preditiva do leitor não é apenas influenciada pelo contexto linguístico imediato.

Há também que contar com o conhecimento prévio, correspondendo a informações extra-textuais oriundas dos esquemas mentais do leitor. Esse conhecimento prévio, que o leitor vai desenvolvendo com base nas suas vivências e através do próprio exercício da leitura, deve ser mobilizado em actividades centradas na compreensão na leitura.

Deste modo, o foco da compreensão na leitura deixa de ser a palavra ou a frase, passando a ser o texto. A compreensão passa a ser vista não mais como resultado de uma descodificação dos sinais linguísticos, mas como um acto de construção. Os dados linguísticos são apenas um dos elementos a ter em conta na construção do sentido do texto.

Com o surgimento da pragmática, aparece o autor na consciência do leitor que, através da sua interacção com o texto, procura interpretar os objectivos e propósitos do escritor. Da pergunta “o que o texto diz? Passa para a pergunta porque o autor x ou y?” (Kato:1990).

O leitor deixa de ser um mero descodificador de signos linguísticos para se tornar num interventor actuante e crítico. O leitor tenta compreender as intenções do escritor e o escritor escreve levando em consideração a perspectiva do leitor. Portanto, o significado não está exclusivamente no texto, mas também procede da interacção entre o leitor e o escritor.

Nesta ordem de ideias, para que a aprendizagem ocorra, na sua sala de aula, o professor deve criar condições e situações que permitam aos alunos realizarem as suas próprias aprendizagens, em função dos seus interesses e necessidades, servindo como mediador e orientador de uma aprendizagem significativa.

No caso específico do ensino/aprendizagem da compreensão na leitura, terá de envolver os alunos em situações que promovam:

- a leitura funcional, centrada na recolha de informação (particularmente para estudo, no contexto escolar) e contribuindo para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura;
- a leitura recreativa, associada ao prazer, logo à motivação para a leitura, e conduzindo à aquisição e desenvolvimento de hábitos de leitura, também eles uma fonte de desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

Tendo em conta a importância destes dois pólos – *motivação para a leitura e desenvolvimento de competências em compreensão na leitura* -, decidimos fazer deles a base da nossa análise de planificações de Língua Portuguesa, conduzindo à identificação e caracterização das estratégias a que os professores responsáveis pela sua elaboração iriam recorrer no ensino explícito da compreensão na leitura nas suas aulas.

### **3.1. A motivação para a leitura**

#### **3.1.1. Sua importância**

Vivemos numa sociedade de globalização, cada vez mais exigente do ponto de vista social, com mudanças muito aceleradas. O uso intensivo das novas tecnologias de informação e comunicação faz de nós actores primordiais das ditas sociedades de conhecimento.

Sem sombras de dúvida, no mundo actual, a educação é um espaço essencial de apropriação e gestão do conhecimento, estando ligada a uma aprendizagem activa, implicando reflexão profunda sobre o adquirido e o desenvolvimento de competências essenciais para o sucesso escolar e a integração sócio-profissional do indivíduo.

Na Sociedade do Conhecimento, grande parte da informação chega-nos por via escrita. Tal facto conduz a que a leitura seja um pilar fundamental para a compreensão da realidade.

Segundo Karl Popper (citado em Sabino, 1992: 101), “o livro é o bem cultural mais importante da Europa e talvez da humanidade”. Logo, o acesso

ao livro (e a outros suportes de informação escrita) será essencial para uma boa preparação para a vida na sociedade moderna.

Se países onde existem numerosas editoras e livrarias se debatem com problemas de iliteracia, o que não acontecerá em Cabo Verde, onde o acesso ao livro é dificultado pelo facto de existirem poucas livrarias e também há problemas no que se refere às publicações. Há poucas editoras e raras são as publicações de índole literária que incentivem as crianças a desenvolver o gosto pela leitura. Os escritores cabo-verdianos que se dedicam à literatura infanto-juvenil são pouco numerosos.

No que se refere ao público infanto-juvenil, o incentivo à leitura depende sobretudo de donativos às escolas por parte da Embaixada de Portugal na República de Cabo Verde e, no caso da classe média alta, assenta na aquisição de obras de autores representativos da literatura portuguesa em algumas livrarias existentes, pelos pais da classe média alta. Os pais que têm profissões relacionadas com a Educação também recorrem a este último tipo de incentivo.

Logo, em Cabo Verde, a escola desempenha um papel essencial na motivação das crianças e dos jovens para a leitura. A frequência da escola facilita-lhes o acesso a textos escritos, quer através dos manuais escolares utilizados (nomeadamente no âmbito do ensino/aprendizagem da língua portuguesa), quer através de livros utilizados nas actividades de leitura realizadas em contexto escolar. É de realçar que os pais têm uma preocupação muito grande, no início de cada ano escolar, em fazerem tudo para que os seus filhos tenham os manuais escolares recomendados.

A motivação para a leitura pode ser promovida, desde os primeiros anos de vida, através de práticas familiares, tais como a leitura de contos às crianças, que favorecem o contacto com livros.

É essencial para a aquisição de hábitos de leitura por parte das crianças e adolescentes, que, por seu lado, vão contribuir para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, essenciais à vida numa sociedade moderna.

De facto, à medida que a prática de leitura se converte num prazer e se sedimenta, o leitor vai-se enriquecendo, em termos intelectuais, através das

experiências adquiridas mediante o contacto com livros e do confronto destas com as suas próprias vivências pessoais.

O desenvolvimento das novas tecnologias, nas últimas décadas, vem afectando todos os sectores da actividade humana, proporcionando maior agilidade de comunicação, reduzindo esforços nas rotinas diárias e ampliando as possibilidades de acesso à informação em todo mundo.

Para que a escola tenha o desenvolvimento desejado, é necessária a utilização de recursos que facilitem a integração e dinamização do processo de ensino/aprendizagem e entre os recursos existentes, destaca-se a biblioteca escolar, instrumento indispensável como apoio didáctico pedagógico e cultural, e também elemento de ligação entre professor e aluno na realização das leituras e pesquisas.

Ribeiro (1994: 61) afirma que "a biblioteca possibilita acesso à literatura e a informações para dar respostas e suscitar perguntas aos educandos, configurando uma instituição cuja tarefa centra-se na formação não só do educando como também de apoio informacional ao pessoal docente. Para atender essas premissas a biblioteca precisa ser entendida como um 'espaço democrático' onde interajam alunos, professores e informação. Esse espaço democrático pode estar circunscrito a duas funções: a função educativa e a formação cultural do indivíduo".

Castrillon (citado por Mayrink, 1991: 304) apresenta um conceito abrangente de biblioteca escolar "é uma instituição do sistema social que organiza materiais bibliográficos, audiovisuais e outros meios e os coloca à disposição de uma comunidade educacional. Constitui parte integral do sistema educativo e participa de seus objectivos, metas e fins. A biblioteca escolar é um instrumento de desenvolvimento do currículo e permite o fomento da leitura e a formação de uma actividade científica; constitui um elemento que forma o indivíduo para a aprendizagem permanente, estimula a criatividade, a comunicação, facilita a recreação, apoia os docentes em sua capacitação e lhes oferece a informação necessária para a tomada de decisões na aula. Trabalha também com os pais de família e com outros agentes da comunidade."

A biblioteca é um centro activo da aprendizagem. Deve ser vista como um núcleo ligado ao esforço pedagógico dos professores e não como um

apêndice das escolas. A biblioteca escolar deve trabalhar com os professores e alunos e não apenas para eles.

Mas na grande maioria das vezes, segundo Sanches Neto (1998), a biblioteca é encarada como um anexo da escola, quando na verdade, ela deveria ser a sua alma.

Segundo Freitas *et al.* (1986: 35), "a falta de hábito de alguns professores em utilizar livros como recurso de ensino-aprendizagem demonstrou que a metodologia por eles utilizada, sem a orientação do grupo, poderá provocar nos seus alunos uma certa rejeição pela leitura com lazer".

Os mesmos autores (Freitas *et al.*, 1986: 37) acrescentam: "O hábito da leitura constitui-se em preocupação dos professores. No entanto, eles encontram dificuldades para implementação, porque não dispõem de recursos bibliográficos. A própria formação de magistério é feita na maioria das vezes desprovida da prestação de serviços bibliotecários adequados, característica das escolas brasileiras".

Para Calixto (1994: 59), o processo de ensino e aprendizagem envolve hoje um conjunto de componentes e relações de cuja influência os pedagogos têm vindo a dar-se conta nas últimas décadas.

Elas poderiam sintetizar-se nos seguintes pontos:

"- a escola já não é hoje o principal centro de aprendizagem das crianças e jovens. Os contactos na comunidade em que estão inseridos, a comunicação social, os amigos e a família, são hoje elementos mais importantes que a escola na formação do indivíduo, no desenvolvimento das suas capacidades e atitudes;

- o desenvolvimento da comunicação audiovisual e das novas tecnologias da informação contribuíram decisivamente para a obsolescência de uma pedagogia centrada no professor, que utiliza exclusiva ou principalmente manuais escolares como fonte de conhecimento, ou mesmo que só usa estes fins a palavra impressa. O espaço e o tempo pedagógico são também profundamente alterados; a sala de aula passa a ser apenas um entre muitos locais, na escola e fora dela, onde as experiências de aprendizagem têm lugar, o tempo lectivo é igualmente diluído por um sem número de oportunidades em que o aluno, mais ou menos acompanhado, vive situações estimulantes e enriquecedoras;

- há muito tempo já que a preocupação principal de todas as ciências parece ser destruir postulados previamente tidos como certezas. A relativização do conhecimento científico introduz a incerteza no campo da educação e sublinha o valor da pesquisa individual e do desenvolvimento das capacidades de manuseamento da informação. Aprender é cada vez menos memorizar conhecimentos e cada vez mais preparar-se para saber encontrar, avaliar e utilizar. A capacidade de actualização passa a ser uma ferramenta essencial ao indivíduo se quer sobreviver numa sociedade de verdades relativas e efémeras."

Mesmo neste contexto, a biblioteca continua a ser uma das forças educativas mais poderosas de que dispõem estudantes, professores e investigadores (cf. Silva: 2000).

O aluno deve investigar e a biblioteca é um centro de investigação tanto como o é um laboratório.

O desejo de descobrir o que há nos livros, geralmente, existe nas crianças. A escola deve desenvolvê-lo, utilizando os espaços da biblioteca (Silveira, 1996:9).

Segundo Viana e Almeida (1993), o uso adequado do livro e da biblioteca são imprescindíveis para a realização de uma pesquisa satisfatória, cuja prática, incentivada, contribui para que o estudante amplie os seus conhecimentos, procure respostas para indagações pessoais e forme a sua própria opinião, garantindo seu sucesso no espaço e na sociedade.

### **3.1.2. Estratégias de motivação para a leitura**

É no meio familiar que a criança inicia o processo de socialização. Com efeito, são os pais e os familiares as primeiras pessoas que se preocupam com a aprendizagem das primeiras palavras, incentivando ao desenvolvimento da linguagem.

Também é no ambiente familiar que a criança estabelece os primeiros contactos com o mundo da leitura. É aos pais que cabe a primeira estratégia que desperte na criança o gosto pela leitura, concretizada através de actividades que impliquem a manipulação de livros e a leitura de contos.

As actividades de leitura de contos deverão ser acompanhadas de gesticulação e teatralização adequadas, para que a criança ouça a palavra e a vá associando ao seu sentido. Deverão, igualmente, implicar uma observação cuidada das sensações e dos sentimentos que a narrativa desperta na criança, o que permitirá verificar a sua compreensão da mesma.

Na escola, os professores deverão continuar a recorrer a estratégias de motivação para a leitura adequadas à faixa etária em que os seus alunos se encontram, a fim de neles desenvolver hábitos de leitura essenciais para o desenvolvimento de competências neste domínio.

Constance Weaver (citada por Sá, 2007) apresenta algumas linhas directrizes que podem orientar os professores de línguas no desenvolvimento de práticas que conduzam à motivação dos alunos para a leitura.

Uma delas relaciona-se com a necessidade de *rodear os alunos de um universo de leitura*. De facto, o contacto com material de leitura e com ela relacionado o mais variado possível (nomeadamente livros), contribui para chamar a atenção dos alunos para esta e para os incentivar para a sua prática.

São várias as actividades que podem ser desenvolvidas, a fim de concretizar esta estratégia de motivação para a leitura. Sá (2007: 1) refere, como exemplos de actividade possíveis: ler alto para os alunos; trazer para a sala de aula material (áudio ou vídeo), que permita veicular diversas leituras de textos apresentados aos alunos; disponibilizar livros para manipulação e consulta por parte dos alunos, através da criação de um “cantinho de leitura” ou de uma “biblioteca de turma”.

Uma outra directriz a ter em conta no âmbito da motivação para a leitura consiste em *variar as experiências de leitura dos alunos* (Sá, 2007: 1).

No âmbito desta directriz, poderão ser desenvolvidas actividades como (Sá, 2007: 1): comparar um texto lido com outros do mesmo género, comparar a linguagem de um texto lido com a linguagem de outros textos, ler diferentes tipos de textos e com diferentes finalidades (para obter informação precisa, para seguir instruções, para aprender, para praticar a leitura em voz alta, por prazer, etc).

Uma terceira directriz proposta por Constance Weaver no âmbito da motivação para a leitura (cf. Sá, 2007: 1) relaciona-se com *promover a partilha de experiências de leitura*.



Pode-se concretizar através de actividades tais como (Sá, 2007: 1): ler em voz alta para os outros (colegas e professor), discutir o sentido de palavras ou de passagens de um texto, falar para os outros de textos lidos por si, tecer comentários sobre esses textos, ler passagens dos textos apresentados, cruzar a leitura com outras actividades relativas ao tratamento da língua (por exemplo, escrever a partir de textos lidos) ou de outras formas de expressão (por exemplo, dramatizar, rimar, ilustrar, musicar textos lidos ou passagens destes).

A última directriz prende-se com a necessidade de *criar materiais de leitura* (cf. Sá, 2007: 1), a concretizar através de actividades que envolvem a produção de textos escritos pelos próprios alunos e a sua leitura para outrem (nomeadamente, os outros alunos e o professor). É de salientar que estas actividades, em simultâneo, constituem também um excelente estímulo para o desenvolvimento da apetência pela escrita e de competências neste domínio.

Tivemos em consideração estas “directrizes” incluindo *estratégias centradas na motivação para a leitura* na grelha que utilizámos na análise das indicações relativas a estratégias/actividades que constavam das planificações recolhidas junto de professores de Língua Portuguesa em Cabo Verde.

Gostaríamos ainda de salientar o facto de que, em termos de motivação das crianças e adolescentes para a leitura, o desenvolvimento da interacção escola-família torna-se uma necessidade imperiosa, para que o professor possa ir ao encontro dos interesses e conhecimentos prévios dos seus alunos e, a partir daí, contribuir para a sua ampliação e diversificação. Assim, deverá levar em consideração o respectivo ambiente familiar, de modo a desenvolver estratégias eficazes de motivação para a leitura.

Desta forma, a escola poderá também agir junto da família e, através dela, influenciar a sociedade.

Não podemos esquecer o papel transformador que as crianças e jovens têm em casa, já que, nas conversas com os familiares, transportam uma imagem da escola para casa. Se a leitura tiver um papel preponderante na sua vida escolar, é provável que esta informação passe para a família, motivando-a a desenvolver ela própria, hábitos de leitura.

Perrenoud (citado por Sabino, 1992:14), sublinha que “ao interagir com os filhos, os pais podem modificar as suas representações iniciais sobre a escola”.

De qualquer modo, consideramos que a modificação só poderá ocorrer se houver condições familiares favoráveis, relacionadas com aspectos como o tempo disponível e a situação socio-económica da família, que gera um modo de práticas culturais.

## **3.2. O ensino da compreensão na leitura**

### **3.2.1. Importância do desenvolvimento de competências em compreensão na leitura**

Actualmente, defende-se o ensino explícito da compreensão na leitura.

A nova abordagem didáctica da leitura é feita com base em estudos promovidos noutras áreas científicas (nomeadamente, no âmbito da Psicolinguística e da Psicologia Cognitiva), alguns dos quais tiveram o seu início na década de 70 do século passado, nos Estados Unidos.

Na base da nova didáctica da leitura, estão concepções de leitura, que ultrapassam a mera decifração. Embora não esqueçam a importância da decifração (na medida em que sem ela não há leitura), integram-na num conjunto de processos que descrevem a complexidade da compreensão na leitura.

Segundo Sá (2004: 14), “Ler é decifrar palavras num texto, identificar palavras, situar as palavras no contexto em que estas aparecem e atribuir-lhes um sentido nesse contexto específico. (...) Ler implica também ser capaz de compreender e, para isso, é necessário não só ser capaz de extrair sentido do texto, mas também ser capaz de “emprestar” sentido ao texto lido, invocando, a propósito do tema deste, os conhecimentos que a nossa experiência de vida e as nossas leituras precedentes nos permitiram adquirir.”

Ler é interpretar as mensagens emitidas recorrendo a diversas formas de expressão. Tem um sentido lato, mas, basicamente é sempre interpretar e compreender. O uso do termo *leitura*, na sua conotação mais vulgar e mais usada, designa a leitura do discurso ou da palavra escrita.

Israel Semino (1994: 3) perspectiva “o texto como sendo a unidade básica de manifestação da linguagem, que possui: (a) uma estrutura semântica, pois consta de uma série organizada de ideias que o autor/escritor

pretende transmitir ao leitor; (b) uma estrutura sintáctica, dado que os enunciados que o constituem mantêm entre si relações formais de diferentes tipos; (c) uma estrutura comunicativa ou pragmática, no sentido de que nele estão implícitas as relações entre os elementos que intervêm no acto da comunicação. O texto é o lugar onde se constrói o sentido, produzindo práticas significantes.”

De acordo com Ana Isabel Andrade e Helena Araújo e Sá (citadas por Sá, 2004: 15), “a actividade de compreensão é encarada (...) como uma actividade multidimensional que visa a construção pelo leitor de uma representação semântica do texto em função dos seus projectos e objectivos pessoais de leitura, dos seus conhecimento anteriores (...) O processo de leitura relaciona entre si o leitor, o texto e o contexto”.

Logo, a compreensão na leitura envolve diversas operações, que o leitor terá de realizar e de aprender a realizar.

Na perspectiva de Kintsch (citado por Sá, 2002: 2), “A leitura e compreensão de textos escritos incluem diversas operações: identificar palavras; identificar a estrutura sintáctica do discurso; fazer a análise semântica do discurso, para ter acesso ao seu conteúdo conceptual ou proposicional, ou seja, ao seu sentido; fazer a sua análise pragmática, que permite encontrar o seu tema e as ideias mais importantes nele expressas; fazer a análise funcional do discurso, que permite determinar a sua intencionalidade e reagir a ela de forma adequada”.

Segundo Sim-Sim (citada por Martins e Sá, 2008: 4), “A complexidade envolvida no processo de aprendizagem da leitura requer do aprendiz (leitor) motivação, vontade, esforço e consciencialização do que está a ser aprendido. Por sua vez a morosidade inerente ao domínio desta competência exige, também, que o seu ensino não se limite à descodificação alfabética e se prolongue, de forma sistematizada e consistente, ao longo de todo o percurso escolar.”

A compreensão na leitura é um dos domínios em que o aprendiz de qualquer língua (seja ela materna ou não materna) necessita de desenvolver competências.

Não podemos esquecer que a compreensão na leitura é essencial para o sucesso escolar dos alunos e para a sua integração sócio-profissional, já que

ler e compreender textos são operações importantes no dia a dia do cidadão perfeitamente integrado na sociedade.

Muitas são as funções desempenhadas pela leitura na escola e na vida. Lê-se para ampliar os limites do conhecimento, para obter informação, para descontrair, para reflectir, (...) Um ensino/aprendizagem eficaz da leitura apoia-se no sentido de prática social e cultural que esta possui. Só desta forma os alunos poderão entender a sua aprendizagem como um meio de ampliar as possibilidades de comunicação, desfrute e acesso ao conhecimento (cf. Colomer: 2001).

Assim, a leitura na escola desempenha uma função estratégica, tanto no que se refere à melhoria das aprendizagens, como no que diz respeito ao desenvolvimento de capacidades de análise, reflexão e crítica, nas crianças e jovens.

Obviamente, a escola tem um papel essencial a desempenhar na aquisição e desenvolvimento de competências em compreensão na leitura por parte dos alunos que a frequentam.

A língua portuguesa, quer como língua materna do sujeito, quer como língua de acolhimento, é fundamental no processo de comunicação e no processo de estruturação do pensamento. Logo, cabe à área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, principal responsável pelo seu processo de ensino/aprendizagem, promover a aquisição e desenvolvimento de competências, concretamente em compreensão na leitura, que possibilitem um uso correcto da língua para comunicar adequadamente e para estruturar os pensamentos.

Contudo, a aquisição e desenvolvimento de competências em compreensão na leitura não se pode restringir à aula de Língua Portuguesa. Todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, devem estar ao serviço da referida aquisição e desenvolvimento.

Nunca será demais referir a importância do desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

O uso que dela se faz, no contexto escolar e fora dele, vai condicionar a forma como se deve fazer o seu ensino explícito.

A leitura nunca deve ser uma actividade passiva. Deve ser minuciosa e reflexiva. O leitor que almeja tirar bom proveito da leitura questionará

activamente aquilo que lê. Cremos ser esta a atitude que deve ser desenvolvida nas crianças, ensinando-as a avaliarem o que lêem através do exercício de um questionamento interior, para melhor compreenderem o que lêem.

De acordo com Elder e Paul (citados por Sabino, 1992: 9), “o questionamento interior enquanto se processa a leitura, deve incidir nas razões, nas finalidades, nos objectivos de tal leitura, nos propósitos, ideias principais e inferências do autor do livro e deve estar acompanhado de uma reflexão sobre o próprio entendimento do que está expresso, do seu significado, da sua importância na vida”.

Assim, quando se lê, deve-se ter em conta os próprios objectivos de leitura, conjugando-os com o propósito que animou o autor do texto na sua produção. Durante a leitura, a mente deve estar permanentemente em busca de significado, relacionando e integrando ideias e efectuando reflexões críticas. Igualmente importante é pensar-se no modo como se está a ler, enquanto se lê, ou seja, realizar uma metacognição durante a leitura.

De seguida, vamos reflectir um pouco sobre as estratégias a utilizar no ensino explícito da compreensão na leitura, tendo em conta as estratégias a que o próprio leitor recorre aquando da realização de tarefas nesse domínio.

### **3.2.2. Estratégias de desenvolvimento de competências em compreensão na leitura**

A compreensão na leitura implica a realização de operações a diversos níveis.

Sá (2002:5), apoiando-se no modelo de compreensão na leitura proposto por Walter Kintsch e Teun van Dijk, refere a necessidade de levar o leitor a adquirir e saber usar estratégias que lhe permitam:

- apreender as ideias veiculadas pelo texto lido, o que implica a sua compreensão ao nível da microestrutura, correspondendo a uma base de texto abstracta, composta por proposições retiradas da superfície textual e organizadas entre si de modo hierárquico; as proposições que constituem a

microestrutura do texto estão ligadas entre si por um mecanismo de coerência - de natureza linear -, parcialmente assegurado por inferências;

- identificar as ideias principais nele expressas, o que implica a sua compreensão ao nível da macroestrutura, que corresponde a um nível global de descrição que ultrapassa a estrutura semântica linear do discurso (i. e. a microestrutura), se bem que a sua significação dependa das proposições da base de texto explicitada e da sua referência e também das relações que estas estabelecem entre si; é constituída por macroproposições, que podem estar directamente expressas na superfície textual ou ser construídas com base em proposições da base de texto explicitada através da supressão (ou seja, eliminação de tudo o que não é indispensável para a interpretação de nenhuma proposição da base de texto, da generalização (ou seja, substituição de sequências de proposições por uma proposição geral que denote um conjunto imediatamente superordenado) e da construção (ou seja, substituição de uma sequência de proposições por uma só proposição que denota um facto global de que as proposições que ela substitui representam componentes ou consequências normais);

- reconhecer a estrutura característica do texto lido, isto é, a respectiva superestrutura, normalmente constituída por um certo número de categorias regidas por um conjunto de regras que definem a sua ordem habitual de sucessão.

Obviamente, na grelha que elaborámos para analisar as planificações recolhidas, consideramos a abordagem destes diferentes níveis da compreensão na leitura, no âmbito das estratégias centradas no desenvolvimento de competências neste domínio.

Para que os seus alunos possam desenvolver competências em cada um deles, o professor precisa de recorrer a estratégias de ensino explícito da compreensão na leitura, que lhe permitam envolvê-los em situações que permitam abordá-los.

Sá (2007: 3-4) apresenta alguns exemplos de actividades que podem ser levadas a cabo nas aulas de Língua Portuguesa, quando se está a trabalhar a compreensão na leitura, para desenvolver competências em cada um destes níveis.

Assim, quando se trata de desenvolver nos alunos competências relacionadas com a *apreensão das ideias veiculadas pelo texto lido*, é importante fazer actividades centradas:

- em elementos do texto (palavras, frases, parágrafos) e nas ligações existentes entre eles, como, por exemplo, ordenar elementos do texto ou identificar ligações entre eles (que podem ser explícitas ou implícitas), fazer inferências, fazer previsões;

- nas ideias veiculadas por esses elementos do texto, como, por exemplo, parafrasear ou recontar o texto, responder a questões (orais ou escritas) sobre o texto (formuladas pelo professor ou pelos colegas), formular as suas próprias questões sobre o texto e pedir resposta para elas aos colegas ou até ao professor.

Para desenvolver competências relacionadas com a *identificação das ideias principais dos textos lidos*, poderão ser desenvolvidas actividades que impliquem:

- a identificação do tema do texto lido (por exemplo, fazer previsões a partir do título do texto);

- a identificação das ideias principais e secundárias do mesmo (por exemplo, associando partes do texto a enunciados que resumem o seu conteúdo ou fazendo o resumo do texto, ou ainda levando os alunos a formular perguntas sobre o texto).

Para desenvolver competências relacionadas com a *identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto num texto*, poderão ser promovidas actividades que impliquem:

- a identificação das diferentes categorias da estrutura característica do texto e a sua organização no texto lido (como, por exemplo, formular/responder a perguntas direccionadas para as categorias da estrutura do texto, ordenar elementos do texto lido – sobretudo parágrafos –, preencher quadros relativos à estrutura do texto lido com elementos retirados deste, completar textos lidos respeitando a sua estrutura, elaborar esquemas que traduzam a sua estrutura e a forma como a informação está organizada no seu interior);

- a identificação de marcas textuais que ajudem a definir as diferentes partes características da respectiva estrutura num dado texto.

Gostaríamos de chamar a atenção para algumas das estratégias de ensino que fomos referindo.

É o caso das perguntas, normalmente formuladas pelo professor, oralmente ou por escrito que deveriam ser usadas de uma forma mais diversificada.

Por um lado, seria importante que os próprios alunos se habituassem a formular perguntas sobre os textos que lêem, como estratégia para trabalhar a apreensão das ideias veiculadas por estes, a identificação das ideias principais neles expressas e ainda o reconhecimento da estrutura característica do texto lido.

Por outro lado, é de referir que, normalmente, as perguntas incidem sobre o sentido literal do texto. Por isso, têm sido frequentemente objecto de crítica. Com efeito, as perguntas também podem ser utilizadas para trabalhar a inferência, centrada no sentido implícito, menos evidente.

Smith e Barret (citados in Giasson 1993: 285) recomendam que o professor formule perguntas que exijam ao aluno que “(...) reconheça ideias, informações, situações ou acontecimentos expressos explicitamente pelo texto e por outro lado por servirem mais para fins de avaliação do que de ensino

Smith e Barret (in Giasson 1993: 289) consideram que existem perguntas *de inferência*, que requerem que o aluno “(...) faça uso de uma síntese da sua compreensão literal, dos conhecimentos pessoais e da sua imaginação de modo a formular uma hipótese” e *de apreciação*, que levam o aluno a “ (...) reagir à qualidade do texto, apoiando-se no seu conhecimento sobre as técnicas literárias que os autores empregam para suscitar reacções afectivas e intelectuais do leitor”.

Durkin (in Giasson, 1993: 299) faz a distinção entre perguntas sobre o produto e perguntas sobre o processo. As *perguntas sobre o produto* “pedem que o aluno dê como respostas elementos de conhecimentos ”. As *perguntas sobre processo* “levam o aluno a reflectir sobre a maneira como chegou a uma dada resposta ”. São estas que fazem evoluir a capacidade de compreensão do aluno. Logo, através das perguntas, também é possível trabalhar aspectos metacognitivos da compreensão na leitura.

A competência em compreensão na leitura envolve um conjunto de habilidades que incluem, entre outras, a capacidade do leitor criar as suas



próprias estratégias de compreensão adequando-as às características do texto, construir significado, identificar a macroestrutura, a microestrutura e a superestrutura do texto, estabelecer uma rede de relações entre enunciados, organizando as informações que compõem as diferentes partes do material, realizar inferências, localizar informações relevantes, avaliar a informação recebida e utilizar adequadamente a informação.



## **PARTE II – O ESTUDO**

### **CAPITULO 4 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**

#### **4.1. Caracterização da escola e do público-alvo**



**Figura 5 – Fotografia da Escola Nova Assembleia**

##### **4.1.1. Caracterização da escola**

Os dados para análise no âmbito do nosso estudo foram recolhidos na Escola do Ensino Básico Integrado Nova Assembleia, também conhecida por OPEP I por a sua construção ter sido financiada pelos países Árabes, exportadores de petróleo.

Seleccionámos esta escola por a conhecermos e termos contacto frequente com professores da referida instituição.

Está localizada em Achada Santo António, um dos bairros mais populosos da cidade da Praia.

Trata-se de um estabelecimento de ensino da rede pública, que, no ano lectivo de 2007/08, albergava quatrocentos e cinquenta alunos (sendo duzentos e trinta e dois alunos do sexo masculino e duzentos e dezoito do sexo feminino).

Esses alunos estavam distribuídos por dezasseis turmas, do 1º ao 6º Ano de Escolaridade.

No Quadro 1, apresentamos informação relativa à organização da escola, no ano lectivo de 2007/08, fornecida pela respectiva Direcção.

Ano de escolaridade	Nº de alunos p/ sexo		Nº Turmas	Período	
	M	F		Manhã	Tarde
1º	32	30	2	2	0
2º	52	30	3	3	0
3º	33	44	3	2	1
4º	35	40	3	1	2
5º	47	43	3	0	3
6º	33	31	2	0	2
<b>Total</b>	<b>232</b>	<b>218</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>8</b>

**Quadro 1 - Dados relativos à organização da escola no ano lectivo de 2007/08**

As crianças que frequentavam esta escola provêm de famílias com características diversas: em termos socio-culturais (classe média e classe média-alta) e geográficos (provenientes da periferia da escola ou de zonas próximas ao bairro onde a escola está inserida).

Nesta escola, as actividades lectivas desenrolavam-se sob a orientação de dezasseis professores, uma gestora (que é o órgão máximo nas escolas básicas) e duas professoras que prestavam serviços de apoio à secretaria.

Todos possuem formação pedagógica específica, tendo frequentado o Curso de Formação de Professores do Ensino Básico e Secundário.

A maioria destes docentes tem vínculo definitivo, fazendo parte do quadro da carreira docente.

O corpo não docente é constituído por um ajudante de serviços gerais, dois guardas e três cozinheiras, responsáveis pela confecção da refeição quente diária. Esta refeição é suportada pelo Programa Alimentar Mundial (PAM) e distribuída às escolas cabo-verdianas pelo Instituto Cabo-verdiano de Acção Social Escolar (ICASE).

Quanto à estrutura física, a Escola Nova Assembleia comporta oito salas de aulas, uma sala de professores, um gabinete para a gestora, uma biblioteca, um salão para actividades educativas, recreativas e culturais, uma cozinha, um

armazém, uma arrecadação, quatro casas de banho (sendo duas para professores e duas para alunos).

As instalações da escola comportam ainda uma placa desportiva, um pátio e um horto escolar.

#### **4.1.2. Caracterização do público-alvo**

Para o nosso estudo, seleccionámos dois professores desta escola.

De acordo com a Portaria nº 53/93, do Gabinete do Ministro associado ao Ministério da Educação e Desporto, no tocante à área de Língua Portuguesa, o aluno deve possuir as seguintes aptidões:

- Comunica com naturalidade, oralmente e por escrito, sobre assuntos referentes à vida pessoal, local e nacional.
- Usa vocabulário adequado a assuntos do âmbito pessoal, local e nacional.
- Aplica regras fundamentais de organização e funcionamento da língua.
- Explica regras fundamentais de organização e funcionamento da língua.
- Utiliza as potencialidades da língua na aprendizagem das várias disciplinas.
- Utiliza a língua com propriedade.
- Utiliza a competência adquirida no espaço extra- escolar .
- Utiliza a língua como via de acesso à informação
- Utiliza a língua para conhecer outros povos, culturas e civilizações.
- Aprecia as ideias expressas em textos literários adequados ao seu nível etário.
- Utiliza a língua como meio de questionar o mundo.
- Compraz-se na leitura.

Para responder a este desiderato, o professor do Ensino Básico precisa de ser preparado em termos científicos e pedagógicos para materializar os princípios que norteiam a política educativa.

Assim, os professores junto dos quais recolhemos os dados que analisámos no nosso estudo possuíam formação específica como docentes do Ensino Básico, tendo frequentado a escola de formação de professores do ensino básico (IP).

O Professor 1 (PR1) estudou na Escola de Formação de Professores do Mindelo, contando dezasseis anos de serviço. Actualmente, está a concluir a sua formação superior (licenciatura) em supervisão pedagógica.

Relativamente ao Professor 2 (PR2), fez a formação em exercício na Escola de Formação de Professores da Praia, tendo exercido funções docentes desde o ano lectivo de 1991/92. Está a concluir os estudos secundários, para fazer uma formação superior na área do ensino.

## **4.2. Procedimentos metodológicos**

Tendo em conta os objectivos formulados para este estudo e as questões de investigação para as quais se procurava obter resposta através deste, optou-se por recorrer a uma metodologia de tipo qualitativo, adoptando uma abordagem do tipo estudo de caso, que torna possível aprofundar o conhecimento de um aspecto da realidade.

No âmbito deste projecto, o estudo de caso centrou-se num aspecto do ensino/aprendizagem do Português como Língua Segunda em Cabo Verde: estratégias de abordagem da compreensão na leitura com alunos do 4º Ano do Ensino Básico.

Como já foi referido, para a realização deste estudo, escolhemos uma escola da cidade da Praia, onde recolhemos planificações das aulas de Língua Portuguesa de dois professores que leccionavam no Ensino Básico, em turmas do 4º Ano de Escolaridade,

O estudo consistiu na análise das planificações recolhidas a partir de uma grelha centrada na formulação de estratégias para a motivação para a leitura e para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, construída no âmbito desta dissertação, com base num documento elaborada pela respectiva orientadora (Sá, 2007).

A partir da identificação e caracterização das estratégias de ensino a que os professores seleccionados recorriam na sua prática pedagógica, incluindo a análise das suas lacunas, procurámos construir propostas para novas estratégias a usar em sala de aula pelos docentes, que se revelem mais profícuas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura em alunos do Ensino Básico a estudar o Português como Língua Segunda em Cabo Verde. Pretendemos, de igual modo, contemplar a motivação dos alunos para a leitura.

#### **4.3. O instrumento de análise dos dados**

Para procedermos à análise dos dados recolhidos, construímos uma grelha de análise das estratégias referidas nas planificações analisadas.

De seguida, vamos recordar a organização da grelha.

Esta incluía duas grandes categorias, que contemplavam dois aspectos essenciais do ensino da compreensão na leitura: Estratégias centradas na motivação para a leitura e Estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão da leitura.

Ambas as categorias foram subdivididas em subcategorias, relativas a componentes essenciais do aspecto específico do ensino explícito da compreensão na leitura a que se referiam.

Para a primeira categoria – Estratégias centradas na motivação para a leitura) – as subcategorias previstas foram: rodear os alunos de um universo de leitura, variar as experiências de leitura, promover a partilha de experiências de leitura e criar materiais para a leitura.

Em relação à segunda categoria – Estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura –, foram previstas as subcategorias: trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos, trabalhar a identificação das ideias principais nos textos lidos e trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto num texto lido.





## **CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

### **5.1. Análise das planificações dos professores**

Sempre que se inicia um empreendimento mais ou menos complexo, tendo em vista alcançar determinadas metas, torna-se importante fazer uma previsão da acção a ser realizada. Esta previsão servirá como vector director da acção.

No que se refere ao domínio da Educação, esta necessidade torna-se cada vez mais importante. Planificam-se as actividades ao longo de um ano lectivo, planificam-se as unidades temáticas, planificam-se as aulas, planificam-se as visitas de estudo, planificam-se as actividades da escola, planificam-se as actividades das unidades pedagógicas. Tendo em conta a natureza da acção a que se refere, cada planificação tem um momento próprio para ser realizada.

Ao iniciar um ano lectivo, é importante que o professor tenha uma perspectiva abrangente sobre o processo de ensino-aprendizagem a desenvolver ao longo do ano lectivo, tanto no que diz respeito especificamente à sua disciplina como, de uma forma geral, no que se refere às várias disciplinas consideradas como um todo na acção educativa.

Antes do início do ano lectivo e durante o seu desenrolar, é necessário elaborar planos a médio prazo correspondentes a cada unidade de aprendizagem considerada no plano a longo prazo.

Durante o ano lectivo e focalizando a acção que se desenrola no contexto da turma, é necessário elaborar planos a curto prazo, de pequena amplitude, correspondentes às acções que, no dia-a-dia, vão permitir concretizar os planos a médio prazo.

É necessário salientar que o facto de se elaborar um plano é tão importante quanto o ser-se capaz de o pôr de lado, quando tal se revelar necessário. Uma aula deve "acontecer", ser viva e dinâmica. A ela subjaz uma trama complexa de interacções humanas, que deve ter em conta a diversidade de características e interesses dos alunos. Logo, ela não deve ser um mero decalque do que foi registado no plano.

Mas isto não significa, de modo algum, que se perca o fio condutor que existe numa planificação. Significa é que ele não pode ser rígido, devendo antes ser flexível, ao ponto de permitir ao professor inserir novos elementos, mudar de rumo, se assim o exigirem as necessidades e/ou interesses do momento.

É na sala de aula que o professor intervém de modo mais eficaz para promover a vontade de aprender e promover condições para que tal aconteça. Nada deve ser deixado ao acaso na planificação de uma aula. Entendemos que uma boa planificação é um contributo valioso para o processo de orientação da aprendizagem.

No caso concreto do nosso estudo, optámos por analisar vinte planificações de Língua Portuguesa, elaboradas por dois professores a leccionar o 4º Ano do Ensino Básico numa escola na República de Cabo Verde. Recolhemos dez planificações de cada um dos professores.

A análise das planificações está centrada nas estratégias a que, de acordo com as planificações elaboradas, estes professores recorreriam para desenvolver nos seus jovens alunos competências em compreensão na leitura em língua portuguesa, que, no contexto cabo-verdiano, é uma Língua Segunda.

Doravante, o Professor 1 será designado por PR1 e o Professor 2 por PR2. Os planos de aula analisados serão designados pela sigla PL seguida pelo número de ordem atribuído ao plano: por exemplo, PL1 significará Plano 1.

Combinaremos também as siglas alusivas aos professores e aos planos por eles elaborados e por nós analisados: logo, por exemplo, a sigla PL1PR1 refere-se ao Plano 1 do Professor 1.

### **5. 1.1. Análise das planificações do Professor 1**

Nesta secção da nossa dissertação, iremos analisar os planos recolhidos junto do Professor 1.

Começaremos pela análise do Plano 1 (PL1PR1).

<b>Estratégias centradas na motivação para a leitura</b>			
<b>Rodear os alunos de um universo de leitura</b>	<b>Variar as experiências de leitura dos alunos</b>	<b>Promover a partilha de experiências de leitura</b>	<b>Criar materiais para a leitura</b>
Leitura de um texto em voz alta (leitura-modelo pelo professor) E1	Leitura de um texto em voz alta (leitura-modelo pelo professor) E1 Leitura silenciosa do texto E2 Leitura colectiva do texto E3	Leitura individual em voz alta E4	
<b>Estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura</b>			
<b>Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos</b>	<b>Trabalhar a identificação das ideias principais nos textos lidos</b>	<b>Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto num texto lido</b>	
Leitura de um texto em voz alta (leitura-modelo pelo professor) E1 Leitura silenciosa do texto E2 Leitura colectiva do texto E3 Leitura individual do texto em voz alta (aluno para a classe) E4 Questionário oral sobre o texto E5 Questionário escrito sobre o texto E6	Leitura silenciosa do texto E2 Leitura individual do texto em voz alta (aluno para a classe) E4 Questionário oral sobre o texto E5 Questionário escrito sobre o texto E6	Questionário oral sobre o texto E5 Questionário escrito sobre o texto E6	

**Quadro 2 – Análise do Plano 1 do Professor 1 (PL1PR1)**

A partir da análise feita do PL1PR1, nota-se que dele constavam mais estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão da leitura do que estratégias especificamente centradas na motivação para a leitura.

No que se refere à primeira categoria (*Estratégias centradas na motivação para a leitura*), foram contempladas as subcategorias *Variar as experiências de leitura dos alunos* e, em muito menor extensão, *Promover a partilha de experiências de leitura* e *Rodear os alunos de um universo de leitura*.

No que diz respeito à segunda categoria (*Estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura*), foram contempladas as três subcategorias, com particular insistência na subcategoria *Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelo texto lido* e, um pouco menos, na subcategoria *Trabalhar a identificação das ideias principais do texto*.

De seguida, passamos à análise do Plano 2 (PL2PR1).

<b>Estratégias centradas na motivação para a leitura</b>			
<b>Rodear os alunos de um universo de leitura</b>	<b>Variar as experiências de leitura dos alunos</b>	<b>Promover a partilha de experiências de leitura</b>	<b>Criar materiais para a leitura</b>
Leitura de um texto em voz alta (leitura-modelo pelo professor) E1	Leitura de um texto em voz alta (leitura-modelo pelo professor) E1 Leitura silenciosa do texto (alunos) E2 Leitura individual do texto em voz alta (aluno para a classe) E3	Leitura individual do texto em voz alta (aluno para a classe) E3	
<b>Estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura</b>			
<b>Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos</b>	<b>Trabalhar a identificação das ideias principais nos textos lidos</b>	<b>Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto num texto lido</b>	
Leitura de um texto em voz alta (leitura-modelo pelo professor) E1 Leitura silenciosa do texto (alunos) E2 Leitura individual do texto em voz alta (aluno para a classe) E3 Questionário oral sobre o texto E4 Questionário escrito individual sobre o texto E5	Leitura silenciosa do texto (alunos) E2 Leitura individual do texto em voz alta (aluno para a classe) E3 Questionário oral sobre o texto E4 Questionário escrito individual E5		

**Quadro 3 – Análise do Plano 2 do Professor 1 (PL2PR1)**

Em relação ao PL2PR1, conforme se pode ver no quadro acima apresentado, no que se refere às *Estratégias centradas na motivação para a leitura*, só foram contempladas três das subcategorias definidas: *Rodear os alunos de um universo de leitura*, *Variar as experiências de leitura dos alunos* e *Promover a partilha de experiências de leitura*.

Relativamente às *Estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura*, foram contempladas duas das subcategorias definidas: *Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos* (com cinco estratégias indicadas no plano de aula) e *Trabalhar a identificação das ideias principais nos textos lidos* (com quatro estratégias).

Uma vez que não tivemos acesso ao texto, não pudemos determinar se as questões formuladas pelo professor permitiam ou não identificar as ideias principais do texto e, em caso afirmativo, em que medida permitiriam fazê-lo.

Passaremos agora à análise do Plano 3 (PL3PR1).

<b>Estratégias centradas na motivação para a leitura</b>			
<b>Rodear os alunos de um universo de leitura</b>	<b>Variar as experiências de leitura dos alunos</b>	<b>Promover a partilha de experiências de leitura</b>	<b>Criar materiais para a leitura</b>
Leitura exploratória do texto (leitura feita pelo professor) E1 Leitura de um texto em voz alta (leitura-modelo pelo professor) E3	Leitura exploratória do texto (leitura feita pelo professor) E1 Descrição de uma gravura E2 Leitura de um texto em voz alta (leitura-modelo pelo professor) E3 Leitura silenciosa do texto E4 Leitura colectiva do texto (em coro) E5 Leitura colectiva do texto (por grupo) E6 Leitura individual em voz alta E7	Leitura individual em voz alta E7	
<b>Estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura</b>			
<b>Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos</b>	<b>Trabalhar a identificação das ideias principais nos textos lidos</b>	<b>Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto num texto lido</b>	
Leitura exploratória do texto (leitura feita pelo professor) E1 Descrição de uma gravura E2 Leitura de um texto em voz alta (leitura-modelo pelo professor) E3 Leitura silenciosa do texto E4 Leitura colectiva do texto (em coro pela turma) E5 Leitura colectiva do texto (em grupo) E6 Leitura individual do texto em voz alta (aluno para a classe) E7 Questionário oral sobre o texto E8 Discussão do significado das palavras do texto (vocabulário) E9	Leitura exploratória do texto (leitura feita pelo professor) E1 Leitura silenciosa do texto E4 Leitura colectiva do texto (em coro pela turma) E5 Leitura colectiva do texto (em grupo) E6 Leitura individual do texto em voz alta (aluno para a classe) E7 Questionário oral sobre o texto E8		

**Quadro 4 – Análise do Plano 3 do Professor 1 (PL3PR1)**

No PL3PR1, dá-se muita importância às *Estratégias centradas na motivação para a leitura*, sendo contempladas várias subcategorias. É de salientar a importância atribuída à subcategoria *Variar as experiências de leitura dos alunos*, que é contemplada com sete estratégias.

No que se refere às *Estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura*, como de costume, a ênfase é posta nas subcategorias *Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos* (contemplada com nove estratégias, o que faz dela o campo privilegiado nesta planificação) e *Trabalhar a identificação das ideias principais nos textos lidos* (para a qual foram identificadas sete estratégias, que vão permitir uma complementaridade da subcategoria trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos, visando a construção de competências individuais nos alunos).

Segue-se a análise do Plano 4 (PL4PR1).

<b>Estratégias centradas na motivação para a leitura</b>			
<b>Rodear os alunos de um universo de leitura</b>	<b>Variar as experiências de leitura dos alunos</b>	<b>Promover a partilha de experiências de leitura</b>	<b>Criar materiais para a leitura</b>
Leitura de um texto em voz alta (leitura-modelo pelo professor) E2	Descrição/interpretação de uma gravura E1 Leitura de um texto em voz alta (leitura-modelo pelo professor) E2 Questionário sobre a globalidade do texto E3 Observação de imagens incluídas na página do texto E4 Leitura silenciosa do texto E5 Leitura colectiva do texto (em coro) E6 Leitura individual em voz alta (parcela do texto) E7	Leitura individual em voz alta (parcela do texto) E7	
<b>Estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura</b>			
<b>Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos</b>	<b>Trabalhar a identificação das ideias principais nos textos lidos</b>	<b>Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto num texto lido</b>	
Descrição/interpretação de uma gravura E1 Leitura de um texto em voz alta (leitura-modelo pelo professor) E2 Questionário sobre a globalidade do texto	Questionário sobre a globalidade do texto E3 Leitura silenciosa do texto E5 Leitura individual em voz alta (parcela do texto) E7		

E3 Observação de imagens incluídas na página do texto E4 Leitura silenciosa do texto E5 Leitura colectiva do texto (em coro) E6 Leitura individual em voz alta (parcela do texto) E7 Questionário oral sobre o texto E8 Discussão do significado de palavras do texto (vocabulário) E9	Questionário oral sobre o texto E8	
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------	--

**Quadro 5 – Análise do Plano 4 do Professor 1 (PL4PR1)**

Utilizando a mesma linha de análise das planificações, verificou-se que, nesta quarta planificação (PL4), no que se refere à categoria *Estratégias centradas na motivação para a leitura*, o Professor 1 (PR1) privilegiou a subcategoria *Variar as experiências de leitura dos alunos*. Tal facto mostra que existe a preocupação em envolver os alunos em diferentes momentos de leitura, para, numa fase posterior, passar a *Estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura*.

Relativamente a esta segunda categoria, verifica-se que a subcategoria privilegiada é *Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos*.

Segue-se a análise do Plano 5 (PL5PR1).

<b>Estratégias centradas na motivação para a leitura</b>			
<b>Rodear os alunos de um universo de leitura</b>	<b>Variar as experiências de leitura dos alunos</b>	<b>Promover a partilha de experiências de leitura</b>	<b>Criar materiais para a leitura</b>
Leitura de textos extra-manual E1	Leitura de textos extra-manual E1 Leitura de um texto em voz alta (leitura-modelo pelo professor) E2 Questionário oral sobre o texto E3 Leitura silenciosa do texto (por fila) E4 Leitura silenciosa individual do texto E5 Observação e análise da gravura que acompanha o texto E6	Produção de desenhos relacionados com o conteúdo do texto E7	

<b>Estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura</b>		
<b>Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos</b>	<b>Trabalhar a identificação das ideias principais nos textos lidos</b>	<b>Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto num texto lido</b>
Leitura de um texto em voz alta (leitura-modelo pelo professor) E2 Questionário oral sobre o texto E3 Leitura silenciosa do texto (por fila) E4 Leitura silenciosa individual do texto E5 Observação e análise da gravura que acompanha o texto E6 Produção de desenhos relacionados com o conteúdo do texto E7	Questionário oral sobre o texto E3 Leitura silenciosa do texto (por fila) E4 Leitura silenciosa individual do texto E5 Observação e análise da gravura que acompanha o texto E6 Produção de desenhos relacionados com o conteúdo do texto E7	

**Quadro 6 – Análise do Plano 5 do Professor 1 (PL5PR1)**

Em relação ao PL5PR1, notamos a introdução de duas estratégias que podemos considerar inovadoras. Trata-se das estratégias *Observar e analisar a gravura que acompanha o texto* e *Produzir desenhos relacionados com o conteúdo do texto*.

A imagem (gravura) é um material de leitura que surge frequentemente associado ao texto escrito e permite à criança aprofundar a sua compreensão.

De seguida, apresentamos a análise do Plano 6 (PL6PR1).

<b>Estratégias centradas na motivação para a leitura</b>			
<b>Rodear os alunos de um universo de leitura</b>	<b>Variar as experiências de leitura dos alunos</b>	<b>Promover a partilha de experiências de leitura</b>	<b>Criar materiais para a leitura</b>
	Leitura dramatizada do texto E2		
<b>Estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura</b>			
<b>Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos</b>	<b>Trabalhar a identificação das ideias principais nos textos lidos</b>	<b>Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto num texto lido</b>	
Diálogo sobre o texto estudado anteriormente E1 Leitura dramatizada do texto E2	Diálogo sobre o texto estudado anteriormente E1 Leitura dramatizada do texto E2		

**Quadro 7 – Análise do Plano 6 do Professor 1 (PL6PR1)**



Relativamente a este plano, fica a ideia de que as estratégias definidas dão continuidade à exploração do texto desenvolvida anteriormente, uma vez que foram identificadas apenas duas estratégias e que uma delas corresponde precisamente ao diálogo sobre o texto estudado anteriormente.

Segue-se a análise do Plano 7 (PL7PR1).

<b>Estratégias centradas na motivação para a leitura</b>			
<b>Rodear os alunos de um universo de leitura</b>	<b>Variar as experiências de leitura dos alunos</b>	<b>Promover a partilha de experiências de leitura</b>	<b>Criar materiais para a leitura</b>
Apresentação aos alunos de uma diversidade de contos infantis E1 Exploração/requisição dos contos apresentados para leitura individual E2 Leitura de um texto em voz alta (leitura-modelo pelo professor) E3	Leitura de um texto em voz alta (leitura-modelo pelo professor) E3 Leitura silenciosa do texto E5 Leitura colectiva do texto (em coro) E6 Leitura colectiva do texto (em grupo) E7 Leitura individual do texto em voz alta (aluno para a classe) E8	Leitura colectiva do texto (em coro) E6 Leitura colectiva do texto (em grupo) E7 Leitura individual do texto em voz alta (aluno para a classe) E8	
<b>Estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura</b>			
<b>Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos</b>	<b>Trabalhar a identificação das ideias principais nos textos lidos</b>	<b>Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto num texto lido</b>	
Leitura de um texto em voz alta (leitura-modelo pelo professor) E3 Questionário oral sobre o texto (interpretação global) E4 Leitura silenciosa do texto E5 Leitura colectiva do texto (em coro) E6 Leitura colectiva do texto (em grupo) E7 Leitura individual do texto em voz alta (aluno para a classe) E8 Responder a um questionário escrito sobre o texto E9	Questionário oral sobre o texto (interpretação global) E4 Leitura silenciosa do texto E5 Leitura colectiva do texto (em coro) E6 Leitura colectiva do texto (em grupo) E7 Leitura individual do texto em voz alta (aluno para a classe) E8 Questionário escrito sobre o texto E9		

**Quadro 8 – Análise do Plano 7 do Professor 1 (PL7PR1)**

No PL7PR1, relativamente às *Estratégias centradas na motivação para a leitura*, foram contempladas três subcategorias, de acordo com as estratégias

indicadas: *Rodear os alunos de um universo de leitura*, *Variar as experiências de leitura dos alunos* e *Promover a partilha de experiências de leitura*.

É de notar que, segundo a planificação apresentada, nesta aula, os alunos tiveram a oportunidade de contactar com uma diversidade de contos infantis, possibilitando a leitura diversificada e criando o gosto pelo livro.

No que diz respeito às *Estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura*, foram contempladas as subcategorias *Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos* e *Trabalhar a identificação das ideias principais nos textos lidos*, como acontece habitualmente nos planos de aula que temos vindo a analisar.

Passamos agora à análise do Plano 8 (PL8PR1).

<b>Estratégias centradas na motivação para a leitura</b>			
<b>Rodear os alunos de um universo de leitura</b>	<b>Variar as experiências de leitura dos alunos</b>	<b>Promover a partilha de experiências de leitura</b>	<b>Criar materiais para a leitura</b>
	Leitura modelo pelo professor E1 Leitura do texto em coro em fila e por grupo E3 Leitura individual por parágrafo E4 Análise da imagem associada ao texto E5		
<b>Estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura</b>			
<b>Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos</b>	<b>Trabalhar a identificação das ideias principais nos textos lidos</b>	<b>Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto num texto lido</b>	
Leitura modelo pelo professor E1 Questionário oral sobre o texto lido E2 Leitura do texto em coro em fila e por grupo E3 Leitura individual por parágrafo E4 Análise da imagem associada ao texto E5 Estudo de algum vocabulário do texto E6	Leitura modelo pelo professor E1 Questionário oral sobre o texto lido E2 Leitura do texto em fila e por grupo E3 Leitura individual por parágrafo E4 Análise da imagem associada ao texto E5		

**Quadro 9 – Análise do Plano 8 do Professor 1 (PL8PR1)**

No PL8PR1, foram encontradas quatro *estratégias centradas na motivação para a leitura*, que podemos associar à subcategoria *Variar as experiências de leitura dos alunos*. Nenhuma das restantes subcategorias foi contemplada.

Foram também identificadas várias *estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura*, nomeadamente seis para a subcategoria *Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos* e cinco para a subcategoria *Trabalhar a identificação das ideias principais nos textos lidos*.

Seguimos para a análise do Plano 9 (PL9PR1).

<b>Estratégias centradas na motivação para a leitura</b>			
<b>Rodear os alunos de um universo de leitura</b>	<b>Variar as experiências de leitura dos alunos</b>	<b>Promover a partilha de experiências de leitura</b>	<b>Criar materiais para a leitura</b>
	Leitura-modelo pelo professor E1 Leitura silenciosa, em fila e individual do texto E3 Leitura-modelo do hino por um aluno E5		
<b>Estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura</b>			
<b>Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos</b>	<b>Trabalhar a identificação das ideias principais nos textos lidos</b>	<b>Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto num texto lido</b>	
Leitura-modelo pelo professor E1 Questionário oral sobre o texto lido E2 Leitura silenciosa, em fila e individual do texto E3 Questionário escrito sobre o texto lido E4 Leitura-modelo do hino por um aluno E5 Questionário oral sobre o texto lido E6	Questionário oral sobre o texto lido E2 Leitura silenciosa, em fila e individual do texto E3 Questionários escrito sobre o texto lido E4 Leitura-modelo do hino por um aluno E5 Questionário oral sobre o texto lido E6		

**Quadro 10 – Análise do Plano 9 do Professor 1 (PL9PR1)**

No PL9PR1, tal como no plano anterior, para a categoria *Estratégias centradas na motivação para a leitura*, o professor apenas formulou estratégias a associar à subcategoria *Variar as experiências de leitura dos alunos*, tendo sido identificadas três estratégias.

Relativamente à categoria *Estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura*, foram identificadas seis estratégias a associar à subcategoria *Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos* e cinco a associar à subcategoria *Trabalhar a identificação das ideias principais nos textos lidos*.

Terminamos com a análise do Plano 10 (PL10PR1).

<b>Estratégias centradas na motivação para a leitura</b>			
<b>Rodear os alunos de um universo de leitura</b>	<b>Variar as experiências de leitura dos alunos</b>	<b>Promover a partilha de experiências de leitura</b>	<b>Criar materiais para a leitura</b>
	Leitura-modelo pelo professor E1 Leitura individual do texto pelos alunos E3 Leitura de um cartaz contendo imagens E4		
<b>Estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura</b>			
<b>Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos</b>	<b>Trabalhar a identificação das ideias principais nos textos lidos</b>	<b>Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto num texto lido</b>	
Leitura-modelo pelo professor E1 Questionário oral sobre o texto E2 Leitura individual do texto pelos alunos E3 Leitura de um cartaz contendo imagens E4 Questionário oral sobre o cartaz E5	Leitura-modelo pelo professor E1 Questionário oral sobre o texto E2 Leitura individual do texto pelos alunos E3 Leitura de um cartaz contendo imagens E4 Questionário oral sobre o cartaz E5		

**Quadro 11 – Análise do Plano 10 do Professor 1 (PL10PR1)**

No PL10PR1, foram encontradas três *estratégias centradas na motivação para a leitura* a associar à subcategoria *Variar as experiências de leitura dos alunos*.

Em relação à categoria *Estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura*, foram encontradas cinco estratégias a associar à subcategoria *Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos* e à subcategoria *Trabalhar a identificação das ideias principais nos textos lidos*.

É de salientar a utilização de cartaz com imagem, o que permite a intercompreensão do texto/imagem, com realce para o contexto linguístico da criança cabo-verdiana que tem o português como língua de aprendizagem da própria língua e de outros saberes.

Doutro modo, consideramos a imagem como sendo também texto ou parte integrante deste, quando, por exemplo, se lê uma banda desenhada, o que, para uma criança de 9 ou 10 anos, desperta interesse e motivação para a leitura.

A análise deste primeiro conjunto de planificações, recolhidas junto do Professor 1, permitiu-nos chegar a algumas observações interessantes:

- nota-se que este professor valoriza a motivação dos seus alunos para a leitura, assim como o trabalho em torno do desenvolvimento de competências em compreensão na leitura;
- no que se refere à categoria *Estratégias de motivação para a leitura*, este professor valoriza sobretudo as subcategorias *Variar as experiências de leitura dos alunos* e *Promover a partilha de experiências de leitura*, com particular relevo para a primeira;
- no que diz respeito à categoria *Estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura*, favorece as subcategorias *Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos* e *Trabalhar a identificação das ideias principais nos textos lidos*;
- constata-se que as mesmas estratégias são usadas com finalidades variadas;
- é de sublinhar a insistência em estratégias orientadas para a leitura em voz alta (feito pelo professor ou pelos alunos; individual, em grupos ou em coro; incidindo sobre todo o texto ou apenas sobre uma parte deste).

## 5.2.2. Análise das planificações do Professor 2

Nesta secção deste capítulo, iremos apresentar a análise das planificações do Professor 2.

Começaremos com a análise do Plano 1 (PL1PR2).

Estratégias centradas na motivação para a leitura			
Rodear os alunos de um universo de leitura	Variar as experiências de leitura dos alunos	Promover a partilha de experiências de leitura	Criar materiais para a leitura
	Leitura dialogada do texto pelos alunos E2 Dramatização do texto lido E3	Dramatização do texto lido E3	
Estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura			
Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos	Trabalhar a identificação das ideias principais nos textos lidos	Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto num texto lido	
Questionário oral de compreensão do texto E1	Questionário oral de compreensão do texto E1 Dramatização do texto lido E3		

Quadro 12 – Análise do Plano 1 do Professor 2 (PL1PR2)

Em relação ao PL1PR2, temos a referir que optámos por analisar as lições 10 e 11 em conjunto, por se mostrarem complementares, ou seja, as leituras feitas na 10ª lição seriam complementadas e reforçadas durante a 11ª lição, cuja finalidade era levar os alunos assumirem o papel das personagens, de modo a representarem os respectivos papéis.

Verifica-se ainda que este plano apresentava poucas indicações relativas a estratégias/actividades e que estas se distribuíam de forma equilibrada pelas duas categorias consideradas: *Estratégias centradas na motivação para a leitura* e *Estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura*.

No que diz respeito especificamente às *estratégias centradas na motivação para a leitura*, constatámos que se focalizaram nas categorias *Variar as experiências de leitura dos alunos* e *Promover a partilha de experiências de leitura*.

No que se refere às *estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura*, verificou-se que as opções feitas pelo professor recaíram sobre o trabalho em torno da apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos e da identificação das ideias principais nos textos lidos, como vai sendo habitual.

Segue-se a análise do Plano 2 (PL2PR2).

<b>Estratégias centradas na motivação para a leitura</b>			
<b>Rodear os alunos de um universo de leitura</b>	<b>Variar as experiências de leitura dos alunos</b>	<b>Promover a partilha de experiências de leitura</b>	<b>Criar materiais para a leitura</b>
Leitura-modelo pelo professor (em voz alta) E1	Leitura-modelo pelo professor (em voz alta) E1		
<b>Estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura</b>			
<b>Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos</b>	<b>Trabalhar a identificação das ideias principais nos textos lidos</b>	<b>Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto num texto lido</b>	
Análise do texto para destacar as mensagens mais fortes e sugestivas E2 Diálogo com os alunos sobre o assunto do texto E3	Análise do texto para destacar as mensagens mais fortes e sugestivas E2 Diálogo com os alunos sobre o assunto do texto E3		

**Quadro 13 – Análise do Plano 2 do Professor 2 (PL2PR2)**

Através da grelha relativa à análise do PL2PR2, constata-se que também aqui surgem poucas indicações relativas a estratégias/actividades e que as opções feitas pelo professor se distribuem de forma muito equilibrada pelas duas categorias, tal como acontecia no plano anterior (PL1PR2).

A nível das *estratégias centradas na motivação para a leitura*, foram privilegiadas as subcategorias *Rodear os alunos de um universo de leitura* e *Variar as experiências de leitura dos alunos*.

No que se refere à categoria *Estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura*, as opções feitas pelo Professor 2 para esta aula contemplam o trabalho em torno da apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos e da identificação das ideias principais nos textos lidos.

Passamos agora à análise do Plano 3 (PL3PR2).

<b>Estratégias centradas na motivação para a leitura</b>			
<b>Rodear os alunos de um universo de leitura</b>	<b>Variar as experiências de leitura dos alunos</b>	<b>Promover a partilha de experiências de leitura</b>	<b>Criar materiais para a leitura</b>
	Leitura silenciosa do texto feita pelos alunos E2 Leitura expressiva/modelo feita pelo professor E3 Leitura do texto em voz alta com orientações de expressividade e articulação E4	Leitura do texto em voz alta com orientações de expressividade e articulação E4	
<b>Estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura</b>			
<b>Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos</b>	<b>Trabalhar a identificação das ideias principais nos textos lidos</b>	<b>Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto num texto lido</b>	
Preparação psicopedagógica (pequena conversa para chegar ao assunto da aula) E1 Leitura silenciosa do texto feita pelos alunos E2 Leitura expressiva/modelo feita pelo professor E3 Leitura do texto em voz alta com orientações de expressividade e articulação E4 Questionário oral sobre o texto lido E5	Leitura silenciosa do texto feita pelos alunos E2 Leitura expressiva/modelo feita pelo professor E3 Leitura do texto em voz alta com orientações de expressividade e articulação E4 Questionário oral sobre o texto lido E5		

**Quadro 14 – Análise do Plano 3 do Professor 2 (PL3PR2)**

No que se refere ao PL3PR2, constata-se que o número de estratégias/atividades indicadas aumentou substancialmente em relação aos dois planos do Professor 2 anteriormente analisados.

As indicações associadas às *estratégias centradas na motivação para a leitura* centram-se nas subcategorias *Variar as experiências de leitura dos alunos* e *Promover a partilha de experiências de leitura*.

Já no que se refere às indicações associadas à segunda categoria (*Estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura*), foram contempladas as subcategorias *Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos* e *Trabalhar a identificação das ideias principais nos textos lidos*.



Relativamente a esta planificação, queremos destacar a preparação psicopedagógica (neste caso, concretizada através de uma pequena conversa para chegar ao assunto da aula). Com efeito, trata-se de um momento de capital importância no desenvolvimento de qualquer aula, mormente no que se refere à leitura, já que recomendações como postura, finalidades da aula e ligação da lição com conteúdos anteriores permitirão ao aluno fazer uma sequência com o conhecimento anterior. Quando se trate da abordagem de um texto já estudado/lido, permitirá ao professor e ao aluno verificarem o nível de compreensão atingido.

De seguida, apresentamos a análise do Plano 4 (PL4PR2).

<b>Estratégias centradas na motivação para a leitura</b>			
<b>Rodear os alunos de um universo de leitura</b>	<b>Variar as experiências de leitura dos alunos</b>	<b>Promover a partilha de experiências de leitura</b>	<b>Criar materiais para a leitura</b>
Leitura expressiva/modelo feita pelo professor E4	Leitura silenciosa do texto feita pelos alunos E2 Orientação da leitura aos alunos (respeitando entoação, pronúncia e ritmo) E5 Preparação da leitura no grupo para ser feita por um aluno E6 Leitura do texto em voz alta por um aluno de cada grupo E7 Comentário da leitura feita pelos colegas E8 Elaboração de perguntas de interpretação pelos alunos E9 Resposta às perguntas formuladas pelos colegas E10	Leitura do texto em voz alta por um aluno de cada grupo E7 Comentário da leitura feita pelos colegas E8	
<b>Estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura</b>			
<b>Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos</b>	<b>Trabalhar a identificação das ideias principais nos textos lidos</b>	<b>Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto num texto lido</b>	
Preparação psicopedagógica (pequena conversa para chegar ao assunto da lição) E1 Leitura silenciosa do texto feita pelos alunos E2 Estudo de vocabulário do texto E3 Preparação da leitura no grupo para ser feita por um aluno E6 Leitura do texto em voz alta por um aluno de cada grupo E7	Preparação psicopedagógica (pequena conversa para chegar ao assunto da lição) E1 Leitura silenciosa do texto feita pelos alunos E2 Leitura do texto em voz alta por um aluno de cada grupo E7 Comentário da leitura feita pelos colegas E8 Elaboração de perguntas de interpretação pelos alunos		

Comentário da leitura feita pelos colegas E8 Elaboração de perguntas de interpretação pelos alunos E9 Resposta às perguntas formuladas pelos colegas E10	E9 Resposta às perguntas formuladas pelos colegas E10	
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------	--

#### Quadro 15 – Análise do Plano 4 do Professor 2 (PL4PR2)

No que se refere ao PL4PR2, verifica-se a existência de um grande número de indicações relativas a estratégias/atividades relacionadas com o ensino/aprendizagem da leitura. Constata-se também que, mais uma vez, há uma distribuição equilibrada relativamente às duas categorias consideradas nesta análise.

No que diz respeito às *estratégias centradas na motivação para a leitura*, as opções feitas pelo professor relacionam-se com as subcategorias *Rodear os alunos de um universo de leitura*, *Variar as experiências de leitura dos alunos* e *Promover a partilha de experiências de leitura*, com particular relevo para a segunda.

Já no que se refere às *estratégias de desenvolvimento de competências em compreensão na leitura*, as opções a elas associadas estão relacionadas com as subcategorias *Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos* e *Trabalhar a identificação das ideias principais nos textos lidos*.

Segue-se a análise do Plano 5 (PL5PR2).

Estratégias centradas na motivação para a leitura			
Rodear os alunos de um universo de leitura	Variar as experiências de leitura dos alunos	Promover a partilha de experiências de leitura	Criar materiais para a leitura
Leitura expressiva/modelo feita pelo professor E3	Análise das ilustrações do texto E1 Leitura silenciosa do texto feita pelos alunos E2 Leitura expressiva/modelo feita pelo professor E3 Leitura do texto em voz alta (em coro e por fila) E5 Leitura individual feita pelos alunos E6	Leitura do texto em voz alta (em coro e por fila) E5 Leitura individual feita pelos alunos E6	

<b>Estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura</b>		
<b>Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos</b>	<b>Trabalhar a identificação das ideias principais nos textos lidos</b>	<b>Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto num texto lido</b>
Análise das ilustrações do texto E1 Leitura silenciosa do texto feita pelos alunos E2 Leitura expressiva/modelo feita pelo professor E3 Questionário oral sobre o texto lido E4 Leitura do texto em voz alta (em coro e por fila) E5 Leitura individual feita pelos alunos E6	Análise das ilustrações do texto E1 Leitura silenciosa do texto feita pelos alunos E2 Leitura expressiva/modelo feita pelo professor E3 Questionário oral sobre o texto lido E4 Leitura do texto em voz alta (em coro e por fila) E5 Leitura individual feita pelos alunos E6	

**Quadro 16 – Análise do Plano 5 do Professor 2 (PL5PR2)**

Também no PL5PR2, se nota a existência de um considerável número de estratégias/actividades ligadas ao ensino/aprendizagem da leitura. E também as indicações contidas neste plano estão distribuídas de forma equilibrada pelas duas categorias que figuram na grelha de análise.

As estratégias que conduzem à motivação para a leitura estão centradas nas subcategorias *Rodear os alunos de um universo de leitura*, *Variar as experiências de leitura dos alunos* e *Promover a partilha de experiências de leitura*, sendo particularmente privilegiada a segunda subcategoria.

As que se centram no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, contemplam as subcategorias *Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos* e *Trabalhar a identificação das ideias principais nos textos lidos*.

No quadro abaixo, é apresentada a análise do Plano 6 (PL6PR2).

<b>Estratégias centradas na motivação para a leitura</b>			
<b>Rodear os alunos de um universo de leitura</b>	<b>Variar as experiências de leitura dos alunos</b>	<b>Promover a partilha de experiências de leitura</b>	<b>Criar materiais para a leitura</b>
	Narração de uma história E1 Comentário da história narrada E2 Leitura silenciosa do texto feita pelos alunos E3 Leitura dialogada do texto feita pelos	Narração de uma história E1 Comentário da história narrada E2 Leitura dialogada do texto feita pelos alunos E4	

	alunos E4 Ligação do assunto do texto à realidade local E6	Ligação do assunto do texto à realidade local E6	
<b>Estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura</b>			
<b>Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos</b>	<b>Trabalhar a identificação das ideias principais nos textos lidos</b>	<b>Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto num texto lido</b>	
Narração de uma história E1 Comentário da história narrada E2 Leitura silenciosa do texto feita pelos alunos E3 Leitura dialogada do texto feita pelos alunos E4 Questionário oral sobre o texto E5 Ligação do assunto do texto à realidade local E6	Narração de uma história E1 Comentário da história narrada E2 Leitura silenciosa do texto feita pelos alunos E3 Leitura dialogada do texto feita pelos alunos E4 Questionário oral sobre o texto E5 Ligação do assunto do texto à realidade local E6		

**Quadro 17 – Análise do Plano 6 do Professor 2 (PL6PR2)**

Relativamente ao PL6PR2, mais uma vez se verifica que são apresentadas bastantes estratégias relativas ao ensino/aprendizagem da compreensão na leitura. É também de referir que as estratégias indicadas se distribuem de forma equilibrada pelas duas categorias consideradas na nossa grelha de análise.

No que diz respeito às *estratégias centradas na motivação para a leitura*, foram contempladas as subcategorias *Variar as experiências de leitura dos alunos* e *Promover a partilha de experiências de leitura*.

As *estratégias relativas ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura* estão relacionadas com as subcategorias *Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos* e *Trabalhar a identificação das ideias principais nos textos lidos*.

Neste plano, o destaque vai para as estratégias E1 e E2, uma vez que uma criança que tem poucas possibilidades de ler outros livros, ao ouvir a narração de uma história, desenvolve a competência de escuta e, ao fazer o comentário do que ouve, desenvolve a sua comunicação e expressão oral numa língua que não é a materna.

Por outro lado, a escuta focaliza a atenção dos alunos sobre a informação específica a extrair do texto que ouve ler. Quando ouve, a criança estará a automatizar a competência linguística e exercita-a.

Convém aqui salientar que, no contexto cabo-verdiano, a aprendizagem da gramática da língua portuguesa é feita de forma implícita, ou seja, a criança vai utilizando a língua até chegar à consciência da estrutura correcta da mesma.

Vamos agora passar à análise do Plano 7 (PL7PR2).

<b>Estratégias centradas na motivação para a leitura</b>			
<b>Rodear os alunos de um universo de leitura</b>	<b>Variar as experiências de leitura dos alunos</b>	<b>Promover a partilha de experiências de leitura</b>	<b>Criar materiais para a leitura</b>
	Entoação de uma canção E1 Apresentação dos jornais e revistas trazidos pelos alunos E3 Seleccção de textos relativos a um dado tema feita pelo professor E4 Leitura de um artigo de jornal E5 Localização no mapa do país a que se refere o artigo E7 Ligação dos acontecimentos relatados à sua experiência (do aluno) E9	Apresentação dos jornais e revistas trazidos pelos alunos E3 Seleccção de textos relativos a um dado tema feita pelo professor E4 Ligação dos acontecimentos relatados à sua experiência (do aluno) E9	
<b>Estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura</b>			
<b>Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos</b>	<b>Trabalhar a identificação das ideias principais nos textos lidos</b>	<b>Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto num texto lido</b>	
Questionário oral sobre a canção entoada E2 Seleccção de textos relativos a um dado tema feita pelo professor E4 Leitura de um artigo de jornal E5 Diálogo sobre o assunto do artigo (professor e alunos) E6 Localização no mapa do país a que se refere o artigo E7 Tomada de notas sobre a data do acontecimento E8 Ligação dos acontecimentos relatados à sua experiência (do aluno) E9	Questionário oral sobre a canção entoada E2 Seleccção de textos relativos a um dado tema feita pelo professor E4 Leitura de um artigo de jornal E5 Diálogo sobre o assunto do artigo (professor e alunos) E6 Localização no mapa do país a que se refere o artigo E7 Tomada de notas sobre a data do acontecimento E8 Ligação dos acontecimentos relatados à sua experiência (do aluno) E9 Divulgação da informação recolhida através de um resumo E10		

	Elaboração de inventário da informação recolhida E11 Leitura e comentário da informação recolhida E12	
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

#### Quadro 18 – Análise do Plano 7 do Professor 2 (PL7PR2)

Para este PL7PR2, também identificámos muitas indicações relativas a estratégias/actividades relacionadas com o ensino/aprendizagem da compreensão na leitura.

E, de igual modo, há uma distribuição relativamente equilibrada das mesmas pelas duas categorias incluídas nesta grelha.

As *estratégias centradas na motivação para a leitura* estão relacionadas com as subcategorias *Variar as experiências de leitura dos alunos* e *Promover a partilha de experiências de leitura*.

No que se refere às *estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura*, o destaque recaiu nas subcategorias *Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos* e *Trabalhar a identificação das ideias principais nos textos lidos*.

Neste plano, assume particular relevo a estratégia *Ligação dos acontecimentos narrados à sua experiência (do aluno)*, que lhe permite inferir e comentar sobre o saber (competências acumuladas) da sua vida e da comunidade onde vive. Ao destacarmos esta estratégia, estamos a tomar como suporte material de leitura a vivência, o real do aluno e o texto. Ela permitirá ao aluno uma analogia comparada entre o que leu e o seu dia-a-dia.

O nosso destaque vai para a variedade de material didáctico utilizado. De facto, naquela aula, a leitura deixou de ser feita exclusivamente a partir do manual escolar, passando a fazer parte do roteiro dos alunos outros materiais, nomeadamente revistas e jornais, de onde podem tirar informações a analisar. Esta estratégia tem importância para o ensino/aprendizagem da compreensão na leitura, na medida em que desenvolve a autonomia do aluno e a sua reflexão sobre a realidade em que se integra.

Prosseguimos com a análise do Plano 8 (PL8PR2).

<b>Estratégias centradas na motivação para a leitura</b>			
<b>Rodear os alunos de um universo de leitura</b>	<b>Variar as experiências de leitura dos alunos</b>	<b>Promover a partilha de experiências de leitura</b>	<b>Criar materiais para a leitura</b>
	Leitura expressiva pelo professor acompanhada auditivamente pelos alunos E1 Análise da imagem associada ao texto E3 Leitura em coro por pequenos grupos E5 Leitura individual E6 Dramatização do texto lido E7		
<b>Estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura</b>			
<b>Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos</b>	<b>Trabalhar a identificação das ideias principais nos textos lidos</b>	<b>Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto num texto lido</b>	
Leitura expressiva pelo professor acompanhada auditivamente pelos alunos E1 Diálogo professor/alunos sobre o texto em estudo E2 Análise da imagem associada ao texto E3 Questionários orais sobre o texto em estudo E4 Leitura em coro por pequenos grupos E5 Leitura individual E6 Dramatização do texto lido E7	Leitura expressiva pelo professor acompanhada auditivamente pelos alunos E1 Diálogo professor/alunos sobre o texto em estudo E2 Análise da imagem associada ao texto E3 Questionários orais sobre o texto em estudo E4 Leitura em coro por pequenos grupos E5 Leitura individual E6 Dramatização do texto lido E7		

#### **Quadro 19 – Análise do Plano 8 do Professor 2 (PL8PR2)**

No PL8PR2, foram encontradas cinco *estratégias centradas na motivação para a leitura*, todas elas associadas à subcategoria *Variar as experiências de leitura dos alunos*.

À categoria *Estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura*, associámos sete estratégias identificadas neste plano de aula. Foram todas associadas às subcategorias *Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos* e *Trabalhar a identificação das ideias principais nos textos lidos*.

Nesta planificação, nota-se uma preocupação crescente no que refere à compreensão e exploração do texto em estudo. O professor definiu como actividade última e, após toda a exploração do texto, verificar se os alunos

tinham interiorizado o que tinham lido, fazendo-os assumir o papel das personagens, numa dramatização.

Passemos agora à análise do Plano 9 (PL9PR2).

<b>Estratégias centradas na motivação para a leitura</b>			
<b>Rodear os alunos de um universo de leitura</b>	<b>Variar as experiências de leitura dos alunos</b>	<b>Promover a partilha de experiências de leitura</b>	<b>Criar materiais para a leitura</b>
	Narração de uma história pelo professor acompanhada por um suporte escrito E1 Leitura silenciosa E2 Exploração das características específicas da banda desenhada E4 Leitura individual do texto E5		
<b>Estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura</b>			
<b>Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos</b>	<b>Trabalhar a identificação das ideias principais nos textos lidos</b>	<b>Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto num texto lido</b>	
Narração de uma história pelo professor acompanhada por um suporte escrito E1 Leitura silenciosa E2 Questionário oral sobre o texto lido E3 Leitura individual do texto E5 Reconto oral do texto lido E6	Narração de uma história pelo professor acompanhada por um suporte escrito E1 Leitura silenciosa E2 Questionário oral sobre o texto lido E3 Leitura individual do texto E5 Reconto oral do texto lido E6		

**Quadro 20 – Análise do Plano 9 do Professor 2 (PL9PR2)**

Nesta planificação (PL9PR2), foram identificadas quatro *estratégias centradas na motivação para a leitura* apenas associadas à subcategoria *Variar as experiências de leitura dos alunos*.

Relativamente às *estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura*, foram identificadas cinco estratégias para *trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos* e também para *trabalhar a identificação das ideias principais nos textos lidos*.

Realçamos a estratégia de reconto do texto lido como sendo a mais importante. Depois de um conjunto de estratégias orientadas para a compreensão do texto lido, o professor, numa perspectiva de avaliação, propõe aos alunos que recontem o que leram.



É também digna de destaque a tipologia do texto apresentado nesta planificação, dado que a banda desenhada tem um papel importante, tanto no desenvolvimento do interesse para a leitura como na concentração da criança, levando-a a verificar cada pormenor da história que lê para poder reconstruí-la.

Terminamos com a análise do Plano 10 (PL10PR2).

<b>Estratégias centradas na motivação para a leitura</b>			
<b>Rodear os alunos de um universo de leitura</b>	<b>Variar as experiências de leitura dos alunos</b>	<b>Promover a partilha de experiências de leitura</b>	<b>Criar materiais para a leitura</b>
	Leitura silenciosa do texto E1 Leitura dialogada do texto pelos alunos E2 Leitura dos textos em estudo fazendo variar a respectiva pontuação E4 Leitura em voz alta do primeiro texto pelos alunos E5 Leitura silenciosa do segundo texto em estudo E6 Audição da leitura expressiva do professor E7		
<b>Estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura</b>			
<b>Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos</b>	<b>Trabalhar a identificação das ideias principais nos textos lidos</b>	<b>Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto num texto lido</b>	
Leitura silenciosa do texto E1 Leitura dialogada do texto pelos alunos E2 Questionário oral sobre o texto E3	Leitura silenciosa do texto E1 Leitura dialogada do texto pelos alunos E2 Questionário oral sobre o texto E3		

**Quadro 21 – Análise do Plano 10 do Professor 2 (PL10PR2)**

No PL10PR2, foram encontradas seis *estratégias centradas na motivação para a leitura* a associar à subcategoria *Variar as experiências de leitura dos alunos*.

Em relação às *estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura*, foram encontradas três, a associar às subcategorias *Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos* e *Trabalhar a identificação das ideias principais nos textos lidos*.

Na análise desta planificação, merece destaque a importância dada à leitura enquanto procedimento estratégico de compreensão, através da exploração do texto fazendo recurso a alterações na pontuação do mesmo:

para além de fazer variar a entoação dada ao texto, o próprio sentido ganha outros contornos.

A análise deste segundo conjunto de planificações, recolhidas junto do Professor 2, permitiu-nos chegar a algumas observações interessantes:

- nota-se que este professor, tal como o outro, valoriza a motivação dos seus alunos para a leitura, assim como o trabalho em torno do desenvolvimento de competências em compreensão na leitura;

- no que se refere à categoria *Estratégias de motivação para a leitura*, este professor, tal como o seu colega, valoriza sobretudo as subcategorias *Variar as experiências de leitura dos alunos* e *Promover a partilha de experiências de leitura*, com particular relevo para a primeira; no entanto, aparecem algumas estratégias associadas à subcategoria *Rodear os alunos de um universo de leitura*;

- no que diz respeito à categoria *Estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura*, tal como o Professor 1, favorece as subcategorias *Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos* e *Trabalhar a identificação das ideias principais nos textos lidos*;

- também nestes planos se constata que as mesmas estratégias são usadas com finalidades variadas;

- é de sublinhar a insistência em estratégias orientadas para a leitura em voz alta (feita pelo professor ou pelos alunos; individual, em grupos ou em coro; incidindo sobre todo o texto ou apenas sobre uma parte deste).

Por conseguinte, não há grandes diferenças a assinalar entre o primeiro e o segundo conjuntos de planos analisados.

## **5.2. Síntese das principais observações decorrentes da análise das planificações**

De modo a sistematizar o conhecimento reunido a partir da análise das planificações de dois professores do Ensino Básico, relativas à área de Língua Portuguesa, e a preparar a elaboração das conclusões do nosso estudo, passamos a apresentar uma síntese das principais observações feitas.

Começamos por referir que, nas vinte planificações analisadas, figurava um total de 332 estratégias.

Pareceu-nos também importante verificar de que forma as estratégias indicadas nas planificações apresentadas por cada um dos dois professores (PR1 e PR2) se distribuíam pelas categorias e subcategorias que constavam da nossa grelha de análise.

No Quadro 22, apresentamos a informação reunida a partir da análise das planificações do Professor 1.

Estratégias subjacentes à análise das planificações dos professores para desenvolver a promoção e a compreensão na leitura		N.º de ocorrências	%
<b>Estratégias centradas na motivação para a leitura</b>	Criar materiais para a leitura	0	0%
	Rodear os alunos de um universo de leitura	8	4,82%
	Variar as experiências de leitura dos alunos	43	25,90%
	Promover a partilha de experiências de leitura	7	4,22%
<b>Estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura</b>	Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos	61	36,75%
	Trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos	47	28,31%
	Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto num texto lido	0	0%
<b>Total</b>		<b>166</b>	<b>100%</b>

**Quadro 22 – Distribuição das estratégias definidas pelo Professor 1 pelas categorias e subcategorias**

A leitura do quadro acima apresentado, permite verificar que o Professor 1:

- relativamente às duas categorias que constavam da nossa grelha de análise, valorizou mais as *estratégias centradas no desenvolvimento de competências em leitura* (com 65,06% das referências) do que as *estratégias centradas na motivação para a leitura* (com 34,94% das referências);
- relativamente às subcategorias relacionadas com a categoria *Estratégias centradas na motivação para a leitura*,

- valorizou sobretudo a subcategoria *Variar as experiências de leitura dos alunos*, contemplada com um número significativo de estratégias (correspondendo a 25,90% das referências),
  - contemplou igualmente, mas com números reduzidos de estratégias, as subcategorias *Rodear os alunos de um universo de leitura* (4,82%) e *Promover a partilha de experiências de leitura* (4,22%),
  - ignorou por completo a subcategoria *Criar materiais para a leitura*;
- relativamente às subcategorias relacionadas com a categoria *Estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura*,
- valorizou sobretudo a subcategoria *Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos* (com 36,75% das referências),
  - valorizou também a subcategoria *Trabalhar a identificação das ideias principais nos textos lidos*, contemplada com um número inferior de estratégias (com 28,31% das referências); é de salientar que a diferença entre o número de estratégias associadas a estas duas subcategorias não é muito relevante,
  - descurou por completo a subcategoria *Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto num texto lido*.

No Quadro 23, apresentamos a informação reunida a partir da análise das planificações do Professor 2.

Estratégias subjacentes à análise das planificações dos professores para desenvolver a promoção e a compreensão na leitura		N.º de ocorrências	%
<b>Estratégias centradas na motivação para a leitura</b>	Criar materiais para a leitura	0	0%
	Rodear os alunos de um universo de leitura	4	2,41%
	Variar as experiências de leitura dos alunos	46	27,71%
	Promover a partilha de experiências de leitura	15	9,04%
<b>Estratégias centradas no desenvolvimento de</b>	Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos	50	30,12%

<b>competências em compreensão na leitura</b>	Trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos	51	30,72%
	Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto num texto lido	0	0%
<b>Total</b>		<b>166</b>	<b>100%</b>

**Quadro 23 – Distribuição das estratégias definidas pelo Professor 2 pelas categorias e subcategorias**

A leitura do quadro acima apresentado permite verificar que o Professor 2:

- relativamente às duas categorias que constavam da nossa grelha de análise, também valorizou mais as *estratégias centradas no desenvolvimento de competências em leitura* (com 60,84% das referências) do que as *estratégias centradas na motivação para a leitura* (com 39,16% das referências);

- relativamente às subcategorias relacionadas com a categoria *Estratégias centradas na motivação para a leitura*,

- tal como verificámos nas planificações do Professor 1, o Professor 2 destacou a subcategoria *Variar as experiências de leitura dos alunos* (com 27,71% das referências),
- valorizou pouco as subcategorias *Promover a partilha de experiências de leitura* (com 9,04% das referências) e *Rodear os alunos de um universo de leitura* (com 2,41% das referências),
- ignorou por completo a subcategoria *Criar materiais para a leitura*;

- relativamente às subcategorias relacionadas com a categoria *Estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura*,

- contemplou, de forma quase equitativa, as subcategorias *Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos* (com 30,12% das referências) e *Trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos* (com 30,72% das referências), o que decorre essencialmente do facto de muitas das estratégias indicadas por este professor nas suas planificações poderem servir as duas finalidades,

- descurou por completo a subcategoria *Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto num texto lido*.

Comparando as observações relativas às planificações apresentadas pelos dois professores, verificamos que:

- ambos contemplam, nas suas planificações, os dois aspectos em análise neste estudo, ou seja, a necessidade de motivar os alunos para a leitura e também a necessidade de neles desenvolver competências em compreensão na leitura;
- ambos valorizam mais a segunda dimensão considerada (desenvolvimento de competências em compreensão na leitura);
- no que se refere à motivação para a leitura, ambos os professores privilegiam as estratégias relacionadas com a subcategoria *Variar as experiências de leitura dos alunos*;
- ainda em termos de promoção da motivação para a leitura, ambos os professores atribuem alguma importância às subcategorias *Rodear os alunos de um universo de leitura* e *Promover a partilha de experiências de leitura*; o Professor 1 valoriza-as de forma quase equitativa, enquanto que o Professor 2 valoriza sobretudo a segunda;
- no que diz respeito ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, ambos os professores manifestam um particular cuidado em trabalhar com os seus alunos a *apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos* e a *identificação das ideias principais nos textos lidos*;
- nenhum deles contempla a *identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto num texto lido*.

Desta leitura dos dados se conclui que algumas das competências que é importante desenvolver nos alunos em termos de desempenho em compreensão na leitura não são efectivamente contempladas nas práticas destes professores, considerando as suas planificações como indicadores das grandes linhas pedagógico-didáticas por eles seguidas.

É ainda de salientar que, nas planificações de ambos os professores, as estratégias referidas são muito repetitivas. Nota-se uma grande insistência em estratégias orientadas para a leitura em voz alta (feita pelo professor ou pelos

alunos; individual, em grupos ou em coro; incidindo sobre todo o texto ou apenas sobre uma parte deste).

Verifica-se ainda que, nas planificações dos dois professores, as mesmas estratégias são utilizadas com variadas finalidades. Podemos referir, como exemplo, o facto de as estratégias indicadas para *trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos* serem sensivelmente as mesmas que permitem *trabalhar a identificação das ideias principais nos textos lidos*.

Por conseguinte, não há grandes diferenças a assinalar entre o primeiro e o segundo conjuntos de planos analisados.

## **CAPÍTULO 6 – CONCLUSÕES, SUGESTÕES, LIMITAÇÕES DO ESTUDO E PROPOSTAS PARA OUTROS ESTUDOS**

### **6.1. Conclusões do estudo**

Após a análise e interpretação dos dados recolhidos no âmbito deste estudo, centrar-nos-emos, agora, na apresentação das respectivas conclusões.

Uma conclusão é sempre, de algum modo, um fechamento. Como terminar um trabalho que, quiçá o primeiro no contexto educativo cabo-verdiano nesta área, se propõe, antes de tudo, abrir perspectivas e desembocar numa prospectiva?

Não podemos fazer mais do que apresentar algumas reflexões dentro desta óptica.

Estamos certo de que o nosso trabalho comporta algumas fraquezas, pois, entre o estudo da leitura e a aprendizagem desta numa língua que tem estatuto de língua oficial, teríamos obviamente de fazer leituras diversificadas acerca dos mesmos, de modo a percebermos a filosofia subjacente e podermos propor outras estratégias que permitam desenvolver competências em compreensão na leitura nos alunos da 2ª fase do Ensino Básico em Cabo Verde.

Para a realização deste estudo, partimos de motivações pessoais e profissionais, tendo em conta a escassez de estudos no âmbito desta temática na investigação em Didáctica de Línguas.

Tivemos também em conta a importância de que a leitura e seus mecanismos se revestem, no contexto do ensino/aprendizagem da língua portuguesa como Língua Segunda. Como se trata de uma língua que não é a materna, quem orienta o processo de aquisição e desenvolvimento de competências naquela língua necessita de ser muito exigente na planificação das actividades, para que os alunos possam desenvolver competências em relação ao que lêem, ou seja, venham a ter um bom desempenho em compreensão na leitura.



Embora a forma como se processa o ensino-aprendizagem tenha sido objecto de estudo de diversas áreas do saber, pouco ou quase nada se tem feito relativamente ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura ou, mais especificamente, sobre a planificação dos professores em situação de ensino/aprendizagem do Português Língua Não Materna, em turmas de 4º Ano do Ensino Básico no contexto da República de Cabo Verde.

As conclusões finais surgem na sequência dos objectivos e questões de investigação que formulámos para o nosso estudo.

Assim sendo, relembramos que o estudo que agora concluímos foi realizado tendo em vista, fundamentalmente, os seguintes objectivos:

- Identificar as estratégias didáctico-pedagógicas utilizadas por professores de Português Língua Segunda no desenvolvimento de competências de compreensão na leitura em alunos do Ensino Básico em Cabo Verde.

- Propor estratégias que conduzam a um melhoramento da prática pedagógica dos professores de Português como Língua Segunda em Cabo Verde, promovendo um mais adequado desenvolvimento de competências em compreensão na leitura em alunos do Ensino Básico.

A apresentação das conclusões deste estudo será também relacionada com o conjunto de questões de investigação formuladas no início do nosso estudo e relacionadas com os objectivos supracitados:

- Que estratégias são utilizadas por professores de Português no ensino da compreensão na leitura a alunos do Ensino Básico na República de Cabo Verde?

- Que estratégias será necessário introduzir, no ensino/aprendizagem do Português como Língua Segunda em Cabo Verde, de forma a promover um mais adequado desenvolvimento de competências em compreensão na leitura em alunos do Ensino Básico?

Como vimos, ambos os professores privilegiam as estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, descurando um tanto o potencial que é desenvolver nos alunos o gosto pela leitura, enquanto passo importante para que estes adquiram hábitos de leitura, que também vão contribuir para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

Tal constatação tem muito a ver com a formação que os professores recebem.

Na escola de formação de professores, insiste-se muito na alfabetização das crianças, mais directamente relacionada com o domínio dos mecanismos de base da leitura, logo com a decifração.

Uma formação com estas características tem consequências que podemos relacionar com os resultados do nosso estudo.

Por um lado, não alerta devidamente os professores para a importância da motivação para a leitura. Portanto, seria importante preparar estes professores para promoverem actividades centradas no ensino da compreensão na leitura que motivem os alunos para a leitura.

É um desafio para as instituições de formação de professores, que também elas terão de promover a leitura junto dos jovens professores, pois estes saem do sistema com hábitos de leitura bastante reduzidos. Se as instituições não desenvolverem neles o gosto pela leitura e a consciência do valor de que esta se reveste no processo de desenvolvimento do indivíduo, continuaremos neste ciclo vicioso.

Por outro lado, o tipo de formação oferecida aos professores que vão ser responsáveis pelo ensino/aprendizagem da língua portuguesa em Cabo Verde prepara-os principalmente para treinarem os seus alunos no domínio da decifração.

Falta introduzir a vertente *competência*, que assume particular importância, quando as crianças já estão alfabetizadas.

Ou seja, seria importante, no âmbito da formação destes professores, insistir no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, que ultrapassam de longe a mera decifração dos textos escritos nesta língua.

As intermináveis leituras em coro realizadas, cuja frequência se revela em todas as planificações por nós recolhidas e analisadas, são testemunho dessa didáctica da leitura inadequada. Sabemos que a leitura coral não permite aferir se o aluno compreendeu o texto ou não.

O professor deverá seleccionar estratégias e propor actividades que levem efectivamente à análise do texto em estudo.

Pode, inclusive, completar o trabalho em torno da compreensão de textos escritos com actividades de produção escrita gerada pela própria compreensão do texto.

Através da análise das planificações recolhidas, conjugada com a nossa prática de observação em sala de aula enquanto metodólogo, somos da opinião de que as aulas de leitura que temos visto são meros rituais para o preenchimento do horário dos alunos, sem que eles sejam muitas vezes capazes de explicitar uma ideia do texto que leram ou ouviram ler.

Uma fragilidade muito grande no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura está relacionada com a natureza dos textos propostos para leitura às crianças na faixa etária dos 9-10 anos.

Geralmente, trata-se de textos que em nada motivam os alunos para a leitura, porque não se coadunam com a faixa etária a que estes pertencem, sem desafios.

Uma revisão dos manuais seria um dos caminhos para minimizar este efeito.

De forma muito sintética, podemos referir algumas das características que os manuais de Língua Portuguesa para o 4º Ano em Cabo Verde apresentam.

Comportam um número bastante limitado de textos e pouca diversidade de autores. Como se isto não fosse o suficiente, em muitos textos não são indicados os autores dos mesmos. Além disso, os textos nem sempre são apresentados na sua versão original, procedendo-se a adaptações e a cortes que, por vezes, reduzem ou mesmo anulam o seu potencial formativo. Os diferentes tipos de textos nem sempre vão ao encontro das orientações programáticas e faltam textos de natureza informativa. Quanto às propostas de exploração, tendem a centrar-se em questões relativas ao léxico e ao reconhecimento literal, sendo muito poucas as situações em que os alunos são levados a fazer inferências e a identificar as ideias principais dos textos. A presença de uma única cor (azul) e gravuras pouco atractivas no manual podem ser considerados como factores que justificam o pouco gosto que as crianças manifestam em relação aos manuais.

Das conclusões do presente estudo sobressaem algumas questões que consideramos importantes e que abordaremos no ponto seguinte.

## **6.2. Sugestões pedagógico-didácticas decorrentes deste estudo**

No estudo por nós realizado, procurámos caracterizar a abordagem da compreensão na leitura no âmbito do ensino/aprendizagem da língua portuguesa, tendo em conta o facto de que, na República de Cabo Verde, esta é uma Língua Segunda.

A partir da análise de planos de aula por nós recolhidos, centrada na identificação e categorização das indicações relativas a estratégias/actividades neles apresentadas pelos professores responsáveis pela sua elaboração, feita com base numa grelha de análise por nós elaborada para o efeito, procedemos à caracterização da sua perspectiva de abordagem do ensino da compreensão na leitura em língua portuguesa.

Para apoiar essa caracterização, a contribuição de conhecimentos de carácter teórico tornou-se fundamental, pois permitiu-nos elaborar concepções sobre a leitura, bem como as relacionadas com o ensino e aprendizagem das línguas.

Ressaltamos aqui uma breve nota acerca da bibliografia especializada sobre o tema por nós proposto para o caso específico do ensino do Português como Língua Segunda no contexto de Cabo Verde.

Foi nossa pretensão constituir um *corpus* que nos permitisse compreender como os professores seleccionam estratégias e planificam actividades voltadas para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, no Ensino Básico.

Este estudo evidenciou claramente que existe uma maior preocupação dos professores em definirem as estratégias centradas em certas categorias e subcategorias dentre as que constavam da nossa grelha de análise.

A partir da análise e interpretação dos dados recolhidos, pudemos constatar que ambos os professores promoviam estratégias centradas na

motivação para a leitura e também no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, insistindo um pouco mais nesta segunda vertente.

Além disso, verificámos que estes professores privilegiavam particularmente:

- no âmbito das *estratégias centradas na motivação para a leitura*, as que permitiam *variar as experiências de leitura dos alunos*;

- no que se referia às *estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura*, as que permitiam *trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos e trabalhar a identificação das ideias principais nos textos*.

Recomendamos, então, uma maior distribuição das estratégias entre as diferentes categorias e subcategorias, de modo a que, por um lado, os alunos sejam motivados a fazerem leituras e, por outro, desenvolvam estratégias pessoais de compreensão do material de leitura.

Por conseguinte, parece-nos importante que os professores responsáveis pelo ensino da língua portuguesa em Cabo Verde no Ensino Básico, na sua abordagem didáctica da compreensão na leitura, no âmbito das *estratégias centradas na motivação para a leitura*:

- incluam estratégias/actividades que permitam *rodear os alunos de um universo de leitura e promover a partilha de experiências de leitura*, reforçando a sua motivação para esta através de um contacto mais aprofundado com ela;

- recorram mais amiúde a estratégias/actividades que permitam *criar materiais para a leitura*, contribuindo paralelamente para o desenvolvimento de competências em produção escrita.

Neste contexto, é de referir o facto de que, em Cabo Verde, dispomos de poucas livrarias e bibliotecas.

Deste modo, rodear os alunos de um universo de material para a leitura tão vasto quanto possível, não se restringindo apenas à leitura de textos existentes nos manuais escolares, será certamente um contributo de relevo para a formação da crianças que frequentam o Ensino Básico.

No âmbito das *estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura*, parece essencial que os professores responsáveis pelo ensino/aprendizagem da língua portuguesa dêem mais relevo a estratégias/actividades que permitam *trabalhar a identificação da*

*estrutura característica de um dado tipo de texto num texto lido*, levando os alunos ao contacto com textos de diferentes tipos e promovendo uma reflexão de índole metacognitiva sobre a sua estrutura.

Salientamos o facto de que o trabalho em torno de tipologias textuais, mesmo centrado no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, promove igualmente o desenvolvimento de competências em produção escrita.

Seria também recomendável que os professores seleccionassem estratégias e propusessem actividades mais centradas na leitura silenciosa, dado que, nas planificações que analisámos, o enfoque incidia particularmente sobre a leitura em voz alta.

Seria igualmente importante que consagrassem mais tempo da aula, logo mais estratégias também, à exploração do texto, tendo em conta dimensões essenciais da compreensão na leitura:

- activação e desenvolvimento de conhecimentos prévios, através de actividades como, por exemplo,

- apresentação do texto feita pelo professor, contextualizando-o e referindo algumas das suas características mais relevantes,
- recurso ao diálogo vertical e horizontal para evocar conhecimentos que possam ser relacionados com o texto apresentado, decorrentes de outras leituras, de outras disciplinas, da actualidade sócio-cultural e das próprias experiências de vida dos alunos,
- realização de previsões e inferências a partir do título do texto que se pretende estudar;

- consciencialização dos objectivos da leitura, através da explicitação dos mesmos, antes de se dar início ao trabalho relacionado com a compreensão do texto em estudo;

- sistematização e aprofundamento do conhecimento adquirido através do texto estudado e estabelecimento de relações entre o universo a que foi possível ter acesso a partir daquele texto com o universo pessoal de cada aluno, através de actividades implicando o confronto do texto estudado

- com outros textos lidos,

- com os conhecimentos relativos a outras disciplinas que fazem parte do currículo dos alunos,
- com situações do quotidiano e da actualidade.

Constituindo a Didáctica o quadro de referência fundamental de acção do professor, reflecte a sua actuação implícita ou explícita.

Daí a importância de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas, que poderá desencadear os mecanismos da sua transformação (Nóvoa, 1991; Ponte, 1991; Tavares, 1991). Também Alarcão (1999) defende a necessidade dos professores serem reflexivos.

A análise do que ocorre em situação de ensino-aprendizagem nos seus mais variados domínios deverá, então, ser fomentada, pois é fundamental criar hábitos de reflexão nos professores, exercida de um modo crítico, como forma de questionar e repensar o modo como planificam a acção pedagógica, tendo em vista o desenvolvimento da motivação dos alunos para a leitura e de competências em compreensão na leitura por parte destes.

É também necessário que os docentes tenham consciência da importância da dimensão afectiva e relacional, na construção da motivação dos seus alunos para a leitura.

É importante que os docentes descubram as potencialidades dos seus alunos, para as considerarem conscientemente em situação de ensino-aprendizagem. A partir deste diagnóstico, será mais fácil para os professores criarem ambientes favoráveis à leitura no próprio espaço da sala de aula: por exemplo, recorrendo a “cantinhos de leitura” ou levando revistas, jornais e pequenos contos para leitura na aula.

Com estas sugestões pedagógico-didácticas decorrentes do nosso estudo, esperamos contribuir para uma melhoria do processo de ensino/aprendizagem do Português como Língua Segunda na República de Cabo Verde, com particular incidência no que se refere à abordagem didáctica da compreensão na leitura.

Consideramos que esse ensino, no nosso país, não se tem processado da forma mais adequada, desenrolando-se de forma intuitiva, casuística e, na maioria das vezes, recorrendo a metodologia semelhante à aplicada ao ensino/aprendizagem da língua materna.

Tendo em conta a nossa situação linguística, caracterizada pela coexistência de duas línguas – o Português ao lado do Crioulo Cabo-Verdiano –, as nossas crianças enfrentam um conjunto de dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa no contexto oral ou escrito.

Assim, os nossos professores, principalmente os do Ensino Básico, têm de tomar consciência do facto de que se trata de um duplo esforço:

- por um lado, levar o aluno a adquirir uma nova língua e, através dela, a reorganizar todo o seu conhecimento nas diversas áreas do saber;
- por outro, levar o aluno a reflectir sobre a própria língua.

Ao docente cabe procurar formas que possam ajudar o aluno a desenvolver as suas competências (nomeadamente as associadas à compreensão na leitura), residindo nesse facto o grande desafio de ser professor de Português na República de Cabo Verde.

Uma última nota leva-nos a chamar a atenção para o facto de que o professor que deseje promover a aquisição e desenvolvimento de competências por parte dos seus alunos – nomeadamente as associadas à compreensão na leitura – deverá introduzir alterações na sua forma de organizar o processo de ensino/aprendizagem, fazendo com que os alunos se sintam mais implicados na aprendizagem, promovendo estratégias que os envolvam mais nesse processo.

### **6.3. Limitações do estudo**

Apesar do empenho que pusemos na realização deste estudo, temos de reconhecer que este apresenta algumas limitações.

O facto de se centrar em planificações fornecidas por dois professores de uma escola do Ensino Básico, apesar de nos termos empenhado em delas extrair o máximo de informação, impede-nos de generalizar as nossas conclusões a outros contextos.

Por outro lado, a realização deste estudo e a nossa experiência como metodólogo permitiram-nos concluir que é impossível descrever de forma eficaz o que se passa nas aulas de Português Língua Segunda com base apenas na análise das planificações elaboradas pelos professores.



De facto, consideramos que existem aspectos das práticas dos professores que, mesmo que não constem das planificações, podem manifestar-se na sala de aula.

Não podemos esquecer que a planificação manifesta apenas a intenção de um dos actores intervenientes no processo de ensino/aprendizagem: o professor.

#### **6.4. Propostas para outros estudos**

Temos consciência de que a reflexão realizada até agora não pode ser considerada como um trabalho concluído.

Assim sendo, considerámo-la como um ponto de partida para outros estudos, que permitam aprofundar e diversificar os conhecimentos sobre o ensino do Português como Língua Segunda em Cabo Verde.

Para futuras investigações, sugerimos que o objectivo principal seja contribuir para a tomada de consciência por parte dos professores da importância que as suas planificações das aulas de Língua Portuguesa têm para a formação de alunos com bom desempenho em leitura naquela língua, em contexto semelhante ao deste estudo, ou seja, no 4º Ano do Ensino Básico.

Também seria interessante realizar estudos relativos ao ensino do Português como Língua Segunda, na República de Cabo Verde, contemplando outros níveis de ensino.

A partir da constituição e da delimitação do *corpus*, procurámos identificar fenómenos que pudessem ser descritos, analisados e compreendidos e ainda propor soluções para as lacunas detectadas que pudessem ser aplicadas em contextos semelhantes.

Deste modo, recomendamos a reutilização do *corpus* recolhido no estudo para a observação/explicação de episódios didácticos, como suporte para momentos de reflexão sobre a prática pedagógica na formação de professores, que deverá ser feita a partir de diferentes perspectivas de análise.

## Bibliografia

ALARCÃO, I., TAVARES, J. (1996). Formação reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora.

ANÇÃ, M. H. (1993). Da concepção de língua aos objectivos do ensino do Português. *O Professor*, 33 (3ª série), pp. 55-62.

ANÇÃ, M. H. (1999). Da Língua Materna à Língua Segunda. *Noesis*, 51, pp. 1-5.

ANÇÃ, M. H. (2000). A Língua Portuguesa em África. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, II Edição, 2, pp. 14-24.

ANÇÃ, M. H. (2003). O ensino da língua portuguesa na construção de memórias. *Colloque Franco-Capverdien sur Langue et Mémoire*, de 9 a 11 de Abril de 2003, Cabo Verde: ISE, pp 7-23.

ANDRADE, A. I. (1990). Francês Língua Estrangeira e Português Língua Materna: que definição em contexto escolar. *Aprender*, 11, pp. 60-64.

ANTÃO, J. A. S. (1997). *Elogio da leitura. Tipos e técnicas de leitura*. Colecção "Cadernos Correio Pedagógico", nº 36. Porto: Edições ASA.

BELL, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação. Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais da Educação*. Lisboa: Gradiva (trad.).

BENTOLILA, A., CHEVALIER, B., FALCOZ-VIGNE, D. (1991). *La lecture. Apprentissage, évaluation, perfectionnement*. Paris: Nathan.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora (trad.).

BOTELHO, F. (2005). *Didáctica do Português, Literacia(s) e Cidadania*. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (documento policopiado).

CALIXTO, J. A. (1994). Biblioteca pública versus biblioteca escolar: uma proposta de mudança. *Cadernos BAD*, 3, pp.57-67.

CARMO, H., FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologia de investigação. Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

CARREIRA, A. (1983). Cabo Verde – Formação e extinção de uma sociedade escravocrata (1460-1878). 2ª edição. Lisboa: Instituto Cabo-Verdiano do Livro.

CARREIRA, J. S., SÁ, C. M. (2004). O papel do conhecimento prévio na compreensão em leitura: estratégias de activação e desenvolvimento. In M. H. Araújo e Sá, M. H. Ançã, A. Moreira (coord.). *Transversalidades em Didáctica das Línguas*. (pp. 73-82). Aveiro: Universidade de Aveiro.

CARVALHO, M. A. (1998). O Ensino Básico Integrado. Caderno 2. Cabo Verde: Instituto Pedagógico.

COHEN, I., MAUFFREY, A. (1994). *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*. Paris: Armand Colin.

COLOMER, Teresa. (2001). O ensino e aprendizagem da compreensão leitora. In *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* (pp. 123-135). Porto Alegre. Artmed.

DUARTE, I. M. (2001). O Português, na escola, hoje. *Noesis*, 59, pp. 24-27.

FREITAS, Maria Terezinha N. et al. (1986). Educação pela leitura: uma experiência. *Perspectiva*, Vol. 3, 7, pp. 26-40.

GIASSON, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Colecção "Práticas Pedagógicas". Porto: Edições ASA (trad.).

GIASSON, J. (2004). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Collection "Outils pour enseigner", 2ème éd. Bruxelles: De Boeck.

HYMES, D. H (1979). *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

JOLIBERT, J. (1998). *Formar crianças leitoras*. 3ª ed. Porto: Edições ASA (trad.).

KATO, M. (1990). Natureza da leitura e da escrita. In *No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolinguística*. (pp. 43-77). São Paulo. Ática.

KINTSCH, W., VAN DIJK, T. A. (1984). Vers un modèle de la compréhension et de la production de textes. In G. Denhière, *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*. Lille: Presses Universitaires de Lille [Trad. de: KINTSCH, W., VAN DIJK, T. A. (1978). Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85 (5), 363-394].

LAMAS, E. (coord.) (2000). *Dicionário de metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora.

LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G., BOUTIN, G. (s.d.). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Coleção "Epistemologia e Sociedade", nº 21. Lisboa: Instituto Piaget (trad.).

LOMAS, C. (2003). *O valor das palavras: falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA (trad.).

MARTINS, M. A., NIZA, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da língua escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

MARTINS, M.E. e SÁ. C.M. (2008). Ser leitor no séc. XXI. Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa. In <http://transversalidades-csa.blogspot.com> (Consultado em Julho de 2008).

MAYRINK, P. T. (1991). Diretrizes para a formação de coleções de bibliotecas escolares. In: *Actas do Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação*. (pp. 304-314). Salvador: Associação Profissional dos Bibliotecários do Estado da Bahia,

Ministério da Educação (1997). *Programa da área da Língua Portuguesa do Ensino Básico*. Praia: Ministério da Educação.

NÓVOA, A. (1991). “ Os professores em busca de uma autonomia perdida? In *Ciências da Educação em Portugal: Situação actual e perspectivas. Actas do I Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. (pp. 521-531). Porto. Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.

PARDAL, L., CORREIA, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Pereira, D., Amendoeira, F. (2003). *Português a mil vozes*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

PEREIRA, D. (2003). *Pa Nu Skrebe Na Skola*. Lisboa: Universidade de Lisboa: Faculdade de Letras.

PONTE, João Pedro. (1991). Ciências da Educação, mudança educacional, formação de professores e novas tecnologias. In A. Nóvoa, B. P. Campos, J. P. Ponte, e M. E. Brederode Santos, *Ciências da Educação e mudança*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva (trad.).

RIBEIRO, M. S. P. (1994). Desenvolvimento de colecção na biblioteca escolar: uma contribuição para a formação crítica sócio-cultural do educando. *Transinformação*, Vol. 6, 1/3, pp. 20-50.

RICOEUR, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris. Didier.

SÁ, C. M. (2002). Uma experiência de investigação-acção: desenvolvimento de competências transversais em leitura e compreensão escrita. In P. Feytor Pinto (coord.), *Como pôr os alunos a trabalhar? Experiências formativas na aula de Português. Actas do 5º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português*. (pp. 139-148). Lisboa: Associação de Professores de Português.

SÁ, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico: algumas sugestões didácticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SÁ, C. M. (2006). Novas tendências na formação de professores de Língua Portuguesa. *Til. Fragmentos de educação*, 1, pp. 29-31.

SÁ, C. M. (2007). *Estratégias para trabalhar a leitura*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa [Documento policopiado].

SABINO, M. M. *Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção*. [www. Google.com](http://www.Google.com) [Consultado em Julho de 2008].

SANCHES NETO, M. (1998). Desordenar uma biblioteca: comércio & indústria da leitura na escola. *Revista Literária Blau*, Vol. 4, 20, pp. 20-24.

SAVIGNON, S. (1972) *Communicative competence: an experiment in foreign language teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.

SEMINO, M. J. I. (1994). O ensino do espanhol para lusofalantes: uma experiência. *Artexto*, 5, pp. 57-60.

SILVEIRA, I. M. F. (1996). Ensinar a pensar: uma atividade da biblioteca escolar. *Biblioteconomia & Comunicação*, Vol. 7, pp. 9-30.

SOUSA, M. L. D. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores*. Coimbra: Almedina.

VAN DIJK, T. A., KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

VIANA, F. L., TEIXEIRA, M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem formal à aprendizagem informal*. Coleção "Horizontes da Didáctica". Porto: Edições ASA.

VIANA, M. C. M., ALMEIDA, M. O. (1993). *Pesquisa escolar: uso do livro e da biblioteca*. São Paulo. Ática.

WEAVER, C. (1980). *Psycholinguistics and reading: from process to practice*. Cambridge (Massachussets): Winthrop Publishers.

### **Legislação consultada:**

Estrutura e funcionamento das Escolas do Ensino Básico (Decreto-Lei nº 77/94 de 27 de Dezembro).

Equipa de Coordenação Pedagógica Concelhia (Decreto-Lei nº 78/94 de 27 de Dezembro).

Grandes Opções do Plano (2001) – Uma Agenda Estratégica

Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE - Lei n.º III/90 de 29 de Dezembro).

Plano curricular do Ensino Básico (Portaria nº 53/93 de 6 de Setembro).

Orgânica do Ministério da Educação de Cabo Verde



## **ANEXO 1**

### **PLANOS DO PROFESSOR 1**

## Plano 1 do Professor 1 (PL1PR1)

[illegible]

## Plano 2 do Professor 1 (PL2PR1)

PLANO DE AULA									
Ano lectivo: 2016/2017		Docente: Jacqueline Brito		Data: 12/06/07	Ano: 1.º	Fase: 2.ª	Duração: 10 mn		
Unidade Didáctica:		Disciplina: Língua Portuguesa		Natureza de Aula: nova					
Ido	OBJECTIVOS		Pré-conceito	Conceito	ACTIVIDADES/ESTRATÉGIAS	Recursos	Avaliação		
	Gerais	Específicos					Tipo	Instrum.	Mod.
Leitura e interpretação do texto extra manual "Expts do 'Leões'"	Compreender o significado global do texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ler o texto com atenção e compreensão;</li> <li>- responder com clareza as questões colocadas;</li> <li>- substituir os nomes, comuns e os adjetivos do texto, por outros, por animais, sucos, folhos, praças, sol, água</li> </ul>	Gerais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alunos negociam com o texto e vão de se chegar ao assunto do presente aula.</li> <li>- Motivação com uma pequena apresentação da história do texto.</li> <li>- Distribuição dos textos aos alunos.</li> <li>- Leitura:</li> <li>1.ª Leitura: modelo pela professora.</li> <li>2.ª Leitura: silenciosa dos alunos.</li> <li>3.ª Individual individual pela professora.</li> <li>4.ª Interpretação do texto através de perguntas orais.</li> <li>5.ª Interpretação escrita do texto individual e em grupo.</li> <li>- Correção dos mesmos aos alunos no quadro segundo as respostas.</li> <li>- Leitura do texto.</li> <li>- Escrita do sumário (Anexo 1)</li> </ul>	quadro, p. 3, acetato, textos	Formativa - contínuo	Perguntas de interpretação oral e escrita	por longo da aula	



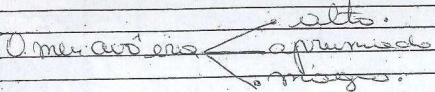
[illegible]

ANO LECTIVO: 06/07 DOCENTE: Quacitar B. Lora 11º ANO 2ª FASE  
DISCIPLINA: Biologia DATA: 29/11/06 DURAÇÃO: 45 min  
UNIDADE DIDACTICA: \_\_\_\_\_ NATUREZA DE AULA: Nova

[illegible]

# PLANO De AULA

ANO LECTIVO: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ DOCENTE: \_\_\_\_ ANO \_\_\_\_ FASE \_\_\_\_  
 DISCIPLINA: \_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ DURACAO: \_\_\_\_ min  
 UNIDADE DIDACTICA: \_\_\_\_ NATUREZA DE AULA: \_\_\_\_

OBJECTIVOS		Pré	ESTRATEGIAS/ATIVIDADES			Recursos	AVALIACAO		
Gerais	Específicos	Conceitos	Conceitos				tipo	insim.	Momen.
					le - Qual era a atitude do rapaz?				
									
					As palavras alto, aprimado, magro, atribuem qualidades ao ser.				
					Nota: As palavras que atribuem qualidades aos nomes das pessoas, coisas, plantas, etc., chamam-se de adjetivos qualificativos				
					Significados das palavras: aprimado - afilado, fino, esbelto, esgueto.				
					magro - greguesco, esguio, esbelto, esgueto.				

# Plano 4 do Professor 1 (PL4PR1)

Tema	OBJECTIVOS		Pré-conceito	Conceito	ACTIVIDADES/ESTRATÉGIAS	Recursos	Avaliação		
	Gerais	Específicos					Tipo	Instrum.	Mon.
Batudo do texto "O Vale do Paul"	- Ouvir o texto pela leitura. - Identificar o sentido das palavras do texto. - Lê o texto com clareza, ritmo, articulação, expressão. - Responde as questões do texto lido. - Explica o sentido das palavras do texto.		Santo António	O Vale do Paul	Preparação psico-pedagógica. Introdução da canção "Cantamos para o meio ambiente". Interpretação da canção (anexo). Apresentação da estrutura do Vale do Paul pela professora, e interpretação da mesma pelos alunos. Leitura modelo pela professora (os alunos escutam a leitura). Perguntas de interpretação na sua globalidade. Leitura do livro e observação de imagens do texto. Leitura silenciosa pelos alunos. Leitura em grupo (pequenos grupos). Leitura individual e posterior do texto, seguida de perguntas de interpretação sobre a parte lida. Identificação do significado de palavras desconhecidas (forne- cidas pela professora ou pelos alunos). Perguntas relativas aos conteúdos gramaticais estudados anteri- omente e realização de exercícios de transformação (anexo). Registo do sumário com alguns exercícios.	Manual do aluno pág. 51, quadros gramaticais do verbo "e".	Formativo	Observação directa	no fim da aula

## Plano 5 do Professor 1 (PL5PR1)

Conteúdo	OBJETIVOS		Pré-conceito	Conceito	ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS	Recursos	Avaliação	
	Gerais	Específicos					Tipo	Instrum.
<p>• "Indagação de um texto musical" 4</p> <p>• Desenho e pintura sobre a música</p> <p>• Descrever a canção através de cores e movimentos e expressões através do desenho e da pintura</p> <p>• Trabalho com entonação, clareza e precisão na fala e na escrita</p> <p>• Pinta as notas da música</p> <p>• Fatos tradicionais (folta, músicas, games)</p> <p>• Material para desenho e pintura</p> <p>• Párea</p>	<p>• Conhecer o texto musical através da música</p> <p>• Expressar a música através de cores e movimentos</p> <p>• Desenvolver a expressão através do desenho e da pintura</p> <p>• Trabalhar com entonação, clareza e precisão na fala e na escrita</p> <p>• Pinta as notas da música</p> <p>• Fatos tradicionais (folta, músicas, games)</p> <p>• Material para desenho e pintura</p> <p>• Párea</p>	<p>• Conhecer o texto musical através da música</p> <p>• Expressar a música através de cores e movimentos</p> <p>• Desenvolver a expressão através do desenho e da pintura</p> <p>• Trabalhar com entonação, clareza e precisão na fala e na escrita</p> <p>• Pinta as notas da música</p> <p>• Fatos tradicionais (folta, músicas, games)</p> <p>• Material para desenho e pintura</p> <p>• Párea</p>	<p>• Conhecer o texto musical através da música</p> <p>• Expressar a música através de cores e movimentos</p> <p>• Desenvolver a expressão através do desenho e da pintura</p> <p>• Trabalhar com entonação, clareza e precisão na fala e na escrita</p> <p>• Pinta as notas da música</p> <p>• Fatos tradicionais (folta, músicas, games)</p> <p>• Material para desenho e pintura</p> <p>• Párea</p>	<p>• Conhecer o texto musical através da música</p> <p>• Expressar a música através de cores e movimentos</p> <p>• Desenvolver a expressão através do desenho e da pintura</p> <p>• Trabalhar com entonação, clareza e precisão na fala e na escrita</p> <p>• Pinta as notas da música</p> <p>• Fatos tradicionais (folta, músicas, games)</p> <p>• Material para desenho e pintura</p> <p>• Párea</p>	<p>• Conhecer o texto musical através da música</p> <p>• Expressar a música através de cores e movimentos</p> <p>• Desenvolver a expressão através do desenho e da pintura</p> <p>• Trabalhar com entonação, clareza e precisão na fala e na escrita</p> <p>• Pinta as notas da música</p> <p>• Fatos tradicionais (folta, músicas, games)</p> <p>• Material para desenho e pintura</p> <p>• Párea</p>	<p>• Conhecer o texto musical através da música</p> <p>• Expressar a música através de cores e movimentos</p> <p>• Desenvolver a expressão através do desenho e da pintura</p> <p>• Trabalhar com entonação, clareza e precisão na fala e na escrita</p> <p>• Pinta as notas da música</p> <p>• Fatos tradicionais (folta, músicas, games)</p> <p>• Material para desenho e pintura</p> <p>• Párea</p>	<p>• Conhecer o texto musical através da música</p> <p>• Expressar a música através de cores e movimentos</p> <p>• Desenvolver a expressão através do desenho e da pintura</p> <p>• Trabalhar com entonação, clareza e precisão na fala e na escrita</p> <p>• Pinta as notas da música</p> <p>• Fatos tradicionais (folta, músicas, games)</p> <p>• Material para desenho e pintura</p> <p>• Párea</p>	<p>• Conhecer o texto musical através da música</p> <p>• Expressar a música através de cores e movimentos</p> <p>• Desenvolver a expressão através do desenho e da pintura</p> <p>• Trabalhar com entonação, clareza e precisão na fala e na escrita</p> <p>• Pinta as notas da música</p> <p>• Fatos tradicionais (folta, músicas, games)</p> <p>• Material para desenho e pintura</p> <p>• Párea</p>



## Plano 6 do Professor 1 (PL6PR1)

Disciplinas: Língua Portuguesa		Duração: 45 min		Ano de escolaridade: 4º					
Tema: A Telemídia		Assunto: A Telemídia		Data: 10/05/2017					
Conteúdos	Objectivos		Pré-conceitos	Conceitos	ACTIVIDADES/ESTRATÉGIAS	Recursos	Avaliação		
	Gerais	Específicos					Tipo	Inst.	Mom.
Dramatização do texto da página 14 do manual de aluno, intitulado "A Telemídia".	Desenvolve a capacidade de memorização, atenção e representação.	Representação dos personagens de acordo com o momento certo.		Telemídia, vizinho, amigos	Dramatização	texto da página 14	Formativa   Continua	Representação de ações praticadas pelos personagens do texto.	ao longo da aula



## Plano 7 do Professor 1 (PL7PR1)

# PLANO De AULA

ANO LECTIVO: 06/07 DOCENTE: \_\_\_\_\_ 4º ANO 2ª FASE  
 DISCIPLINA: Língua Portuguesa / DATA: 12/01/07 DURAÇÃO: 50 min  
 UNIDADE DIDÁCTICA: \_\_\_\_\_ NATUREZA DE AULA: Nova

OBJECTIVOS		Pré	ESTRATÉGIAS/ACTIVIDADES	AVALIAÇÃO		
Genéricos	Específicos	Conceitos		Recursos	Tipos	Instrumentos
Estudo do texto: "Como se fez um livro"			Preparação psico-pedagógica Entoação do canção "O Livro" Interpretação da canção (ver canção) Apresentação de alguns livros de estórias e manuais escolares aos alunos Observação e exploração dos mes- mos pelos alunos com a orienta- ção da professora. Apresentação do texto pela pro- fessora, e distribuição dos mesmos aos alunos Leitura modelo do texto, pela professora (os alunos escutam a leitura) Perguntas de interpretação na sua globalidade. Leitura silenciosa pelos alunos e observação da expressão. Leitura em voz Leitura por grupos			
	Desenvolver a capacidade de leitura e de escrita.					
	• Lê o texto com entoação, ritmo, clareza adequada e expressividade. • Responde às questões sobre o texto lido.					
	Livros					
	Texto "Como se fez um livro"					

# PLANO De AULA

ANO LECTIVO: \_\_\_\_/\_\_\_\_ DOCENTE: \_\_\_\_\_ ANO \_\_\_\_\_ FASE \_\_\_\_\_  
DISCIPLINA: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ DURACAO: \_\_\_\_\_ min  
UNIDADE DIDACTICA: \_\_\_\_\_ NATUREZA DE AULA: \_\_\_\_\_

OBJECTIVOS		Pré	ESTRATÉGIAS/ACTIVIDADES		Recursos	AVALIAÇÃO		
Genéricos	Específicos	Conceitos	Conceitos			Tipo	Instrumentos	Formas
				<p>Leitura individual e parcelar do texto seguida de perguntas de interpretação sobre a parte lida.</p> <p>Perguntas relativas aos conteúdos gramaticais estudados anteriormente e realização de exercícios.</p> <p>Registo de exercícios no caderno.</p>	<p>livros de histórias, livros em fontes manual de apoio manual aos escolares, gravetos.</p> <p>Formativa através de perguntas orais e escritas</p>		observação directa	no longo da aula

## COMO SE FAZ UM LIVRO

— Senhor professor, um livro custa muito a fazer?

— Claro, tudo demora o seu tempo. Há muito trabalho a fazer. Olha, escrever uma história é quase como pegar num arado. Neste caso é a caneta.

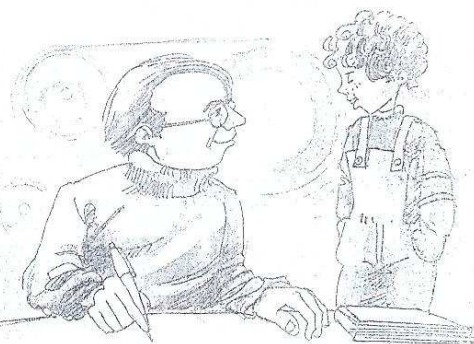
Escrever é lavrar um campo que não está cultivado.

Lavra-se, grada-se, semeia-se, sacha-se, arrenda-se, rega-se. E, lentamente, a história vai ficando com forma, vai crescendo, amadurecendo. Num campo, depois do milho estar maduro é que se corta e se recolhe.

Assim é uma história: ao fim de muito tempo e de muita canseira é que está terminada. Depois vai para a tipografia, para as máquinas de impressão.

E, finalmente, aparece o livro.

— Nunca tinha pensado nisso, senhor professor!



António Mota

### Estado das ideias

#### Comunicação oral e escrita

- 1 — Qual a pergunta que o aluno fez ao professor?
- 2 — Custa muito fazer um livro? Justifica a tua resposta com uma frase do texto.
- 3 — Completa, de acordo com o texto:  
*Escrever é como...*
- 4 — Para onde vai a história depois de estar terminada?
- 5 — Escreve palavras da família de: *para*

### Funcionamento da Língua

#### Análise e reflexão

- 1 — Observa as frases que se seguem:

*O autor escreve uma história.  
A tipografia faz a impressão.*

São frases simples ou compostas?  
Transforma-as numa frase composta.

- 2 — Faz a divisão silábica das seguintes palavras:

*professor    demora    trabalho  
escrever    lentamente    pensando*

### Atividades

Escreve, resumidamente, uma história a teu gosto.



### Possíveis perguntas

- Do que nos fala a canção?
- O que fez o livro pra mim?
- O que ele me ensina?
- Como é a sua página?
- Como sinto-me quando leio um livrinho?

### Possíveis respostas

#### Perguntas de compreensão.

- Do que nos fala o texto?
- Qual foi a pergunta que o aluno fez ao professor?
- Custa muito fazer um livro?
- Justifica a tua resposta com uma frase do texto.

#### Funcionamento da Língua Análise e reflexão do texto.

## Plano 8 do Professor 1 (PL8PR1)

Conteúdo	OBJETIVOS		Pré-conceito	Conceito	ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS	Recursos	Avaliação		
	Gerais	Específicos					Tipo	Instrum.	Mom.
<p>Estudo das ilhas de Cabo Verde</p> <p>Estudo do texto da página 51 do manual de aluno "O vale do Paul"</p> <p>Desenvolver a capacidade de análise e síntese.</p> <p>Expressão escrita.</p>					<p>• Apresentação pedagógica.</p> <p>• Diálogo orientado com os valores sobre Cabo Verde.</p> <p>• Apresentação do mapa de Cabo Verde à turma.</p> <p>• Identificação das ilhas de Cabo Verde pelos alunos, com realce para a ilha de São Antão.</p> <p>• Identificação do Oceano Atlântico como aquele que envolve Cabo Verde.</p> <p>• Leitura modelada do texto do plano de aula do manual do aluno pelo professor (os alunos seguem como livro fechado).</p> <p>• Breves perguntas de interpretação.</p> <p>• Leitura do texto pelos alunos em pares ou grupos e em fila.</p> <p>• Leitura individual por parágrafo seguida de interpretação parcelar.</p> <p>• Análise da figura que acompanha o texto.</p> <p>• Levantamento das palavras desconhecidas no texto, seguidas da procura dos significados no dicionário, com a orientação do professor.</p> <p>• Registro no caderno.</p>	mapa de Cabo Verde, manual do aluno página 51, quadros, quadro branco, lápis, borracha	temática / continua	Através de perguntas orais, significadas das palavras desconhecidas no texto, se surge da aula.	

## Plano 9 do Professor 1 (PL9PR1)

Gênero	OBJETIVOS		Pre-conceito	Conceito	ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS	Recursos	Avaliação	
	Gerais	Específicos					Tipo	Instrumentos
Estudo do texto da página 57 do manual do aluno.	Aprendizagem do Hino Nacional - Cântico de liberdade.	Compreensão o sentido global do texto.	pelo texto com ritmo e entonação adequadas. Interpretar o ex sua totalidade. Identificar que o hino é um símbolo do Brasil. Cabe-Verde, data da independência, as cores da nossa bandeira.	Hino, símbolos da nação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Preparação psicopedagógica.</li> <li>Conversa com os alunos sobre Cabe Verde (Anexo 1).</li> <li>A professora convida os alunos para observar a leitura modelada do texto da página 57.</li> <li>Leitura modelada (os alunos escutam com o livro fechado).</li> <li>Breves perguntas orais.</li> <li>Leitura do texto pelos alunos (silenciosa, em fila e individual).</li> <li>Perguntas de interpretação aprofundada (anexo 2).</li> <li>Apresentação da Bandeira Nacional aos alunos.</li> <li>Identificação das cores que compõem.</li> <li>Nomear e sequenciado de cada cor e fixar a relação da bandeira ao Hino.</li> <li>Associação de cartaz com o lema do Hino Nacional. Leitura modelada do texto pelos alunos ou por um aluno que domina bem a leitura.</li> <li>Interpretação do texto (Hino Nacional).</li> <li>Reflexão que o Hino Nacional é um dos símbolos da Nação (anexo 3).</li> <li>Entone o Hino Nacional pelo professor.</li> </ul>	<p>manual do aluno página 57, lápis e caneta azul, caderno, cartaz.</p> <p>Perguntas orais, avaliação do Hino Nacional em grupos e individual.</p> <p>At longo da aula.</p>		



## Plano 10 do Professor 1 (PL10PR1)

<sup>+ / -</sup> Conceito		Pré-conceito	Conceito	ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS	Recursos	Avaliação
Gerais	Específicos					Type Instrum. Nom
Estudo do texto extra-manual - "A espessa e o belo"	Estudo dos animais (vertebrados e invertebrados)			Preparação psicopedagógica distribuição de livro aos alunos Leitura modelo pelo professor se guir de uma breve interpretação leitura individual / interpretação parcelar Apresentação de um cartaz com desenho de alguns animais (aves) observações e análise, classificação dos animais que possuem esqueleto interno de vertebrados e sem es- queleto de invertebrados. Exemplificação de alguns ani- mais vertebrados conhecidos pelos alunos de modo a distinguí-los os animais vertebrados de inverte- brados. Perguntas orais Registro escrito síntese oral da aula. Escrita do sumário.	Teto extra-manual, cartazes, giz, quadras, cadeira caneta.	Formativo / contínuo
Demonstrar a capacidade oral e escrita	Sobre o texto com atitudes e interpretações próprias destrinche animalia vertebradas ad invertebrados interpreta o texto lido	animais	Vertebrados e invertebrados		Perguntas orais e individuais	M longo da aula

## **ANEXO 2**

### **PLANOS DO PROFESSOR 2**



## Planos 1 e 2 do Professor 2 (PL1-2PR2)

[illegible]

## Plano 3 do Professor 2 (PL3PR2)

Plano de aula - 4º Ano - 2ª fase - 2.ª etapa				
Conteúdos	Objetivos	Atividades	Avaliação	Recursos
Leitura e interpretação de frases/parágrafos nos textos	<p>Lê e interpreta frases</p> <p>Lê e interpreta frases/parágrafos nos textos</p>	<p>Preparação pedagógica; pequena conversa afim de levar os alunos a chegar ao assunto.</p> <p>Os alunos fazem leitura silenciosa do texto</p> <p>* Leitura oral expressiva (feito pelo prof.) para servir de modelo aos alunos;</p> <p>* Leitura do texto em voz alta, de forma expressiva e com articulação correta das palavras;</p> <p>* perguntas de interpretação do texto (oralmente) feito pelo professor com maior incidência sobre o lugar em que decorre a ação; (..); barreiras da linguagem; resumo da aula;</p>	<p>ci Perguntas orais;</p>	<p>Manual do aluno;</p>
				<p>40mn</p> <p>+</p> <p>30mn</p>

P2  
(P3)



## Plano 4 do Professor 2 (PL4PR2)

Conteúdos	Objetivos	Atividades	Avaliação	Recursos	Tempo
Leituras Interpreta ção em grupos (Expressão do signi- ficado de peque- nos textos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler o texto com atenção, com entonação; pausas; ritmo;</li> <li>• Responder às perguntas das perguntas de interpretação;</li> <li>• Expressar o significado das palavras; de novos <del>palavras</del> frases por outras formas de expressão</li> </ul>	<p>Preparação psicopedagógica</p> <p>Conversa com os alunos sobre o tema da lição; - Organização do grupo; - deviza e explicações do trabalho.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura silenciosa do texto por parte dos alunos;</li> <li>- Procura e sublinha as palavras de difícil significado; - Ainda em grupo os alunos - encontram o significado das palavras sublinhadas em outros livros; dicionários ou junto do professor;</li> <li>- mostram frases diferentes das do texto em que incluem as palavras sublinhadas.</li> </ul> <p>por ordem do professor, os porta-vozes de cada grupo dizem em voz alta: - as palavras sublinhadas de mais difícil significado; - o significado de cada uma delas; <p>As frases diferentes das do texto que inventaram para utilizar novamente essas palavras; - V/f</p> </p>	Apresentação dos trabalhos corretos	Al. do aluno; alunos	2 X 40 mn

## Plano 5 do Professor 2 (PL5PR2)

Conteúdo: Leitura / interpretação do texto

Objectivos: Lê o texto com articulação, pausa, ritmo;  
Interpreta - o correctamente respondendo as perguntas oralmente

Actividades: Preparação psicopedagógica

- Abertura do Manual; observação das gravuras; interpretação das mesmas;
- Leitura silenciosa feita pelos alunos;
- Leitura modelo feita pela professora ~~pel~~ seguida de uma ligeira interpretação com perguntas orais;
- Leitura em coro; por fila;
- Leitura individual seguida de interpretação com perguntas orais;
- Resumo da aula pelos alunos;

Avaliação: Resumo da aula

Materiais: M. do aluno

Tempo - 1x40mn

PL2  
(PL5)

## Plano 6 do Professor 2 (PL6PR2)

Conteúdo: Leitura silenciosa e leitura dialogada

Objectivo: Lê silenciosamente e de forma dialogada Textos simples relacionados com a vida do país.

Actividades: Preparação psicopedagógica;  
\* Narração de uma história; comentários dos mesmos;  
↓ Leitura silenciosa e dialogada do texto da pg 157 Manual do 4.º ano;  
\* Interpretação do texto, com perguntas formuladas pelo professor (Ver vamos falar pg 58. Manual do aluno 4.º ano);  
↓ Relacionamento do que leram com a sua vivência e com a realidade local.

Avaliação: 1 pergunta oral

Materiais: Manual do aluno

Tempo - 1x40mn

PR<sub>2</sub>  
(PL6)



## Plano 7 do Professor 2 (PL7PR2)

Objectivo  
~~Conteúdos~~: Lê para informar e para se recrear  
- Escreve textos livres, relacionados com a vida no país.  
Conteúdos:  
- Leitura Informativa e recreativa

Actividades: Preparação psicopedagógica; Amor de  
- Entocção de uma canção sobre Amílcar  
Cabral; interpretação da mesma e perguntas  
orais; correcção da linguagem; Apresentação dos  
jornais e revistas trazidos pelos alunos. Selecção  
dos mesmos pelo professor (artigos e notícias de  
maior interesse - Amor de Cabral);  
- Leitura de um artigo e notícias de jornal  
que falam da morte de A. Cabral;  
\* Diálogos abertos sobre o acontecimento referido  
na notícia;  
\* Localizações no mapa o país, ou a terra que se  
referem ~~na~~ notícia (onde morreu);  
- Anotação da data do acontecimento.  
\* Relacionamento dos acontecimentos noticiados com  
factos que já viram ou viveram;  
\* Divulgação aos outros o resumo do artigo  
ou da notícia lida;  
\* Inventário escrito das informações colhidas  
- Leitura e comentário do inventário feito;  
- Colagem do inventário escrito e as outras  
informações procurados, num cartaz  
- Correcção dos mesmos  
- Afirmação do cartaz

PL 2  
(PC 2)

## Plano 8 do Professor 2 (PL8PR2)

### ① Plano de aula

Conteúdo: Leitura / Interpretação de pequenos textos

Objectivo: Lê pequenos textos c/ ritmo, entonação e articulação;

\* Interpreta - os respondendo c/ clareza as questões.

Actividades: Preparação psicopedagógica.

- \* Pequena conversa com alunos sfm leu-lo ao assunto da lição;
- \* O professor abre o manual (pg.) e faz leitura expressiva do texto;
- \* Os alunos ouvem a leitura feita pelo professor com o manual fechado
- \* Conversação orientada sobre o assunto do texto;
- \* Relacionamento do assunto do texto escrito com a ilustração do mesmo
- \* Exploração oral da ilustração;
- + Resposta oral a perguntas ordenadas sobre os personagens e factos principais do texto
- \* Leitura do texto em coro por pequenos grupos
- \* Leitura individual, corrigindo a articulação e a pronúncia; seguidas de perguntas de interpretação
- \* Dramatização do texto lido;

PL8PR2

## Plano 9 do Professor 2 (PL9PR2)

②

Interpretação  
Contexto: Leitura do texto em banda desenhada

Objectivos: Lê textos em bandas desenhadas  
Responde perguntas de interpretação

Actividades: Preparação psicopedagógica  
- Narração da história de Ti Lobo e Chibinho.

trazida \* O professor utiliza a banda desenhada num cartaz grande, e em folhos pequenos

- \* observação da banda seguida de uma leitura silenciosa;
- \* Perguntas de interpretação global feitas pelo professor; correção da linguagem
- \* Marcação dos momentos em que o texto é do narrador e em que o texto é das personagens
- \* Explicação do significado dos "balões" de fala e dos "borbulhos" do pensamento
- \* Leitura da banda com ritmo, entonação e pausa.
- \* Recorta oralmente a história apresentada em banda desenhada
- \* Resumo da aula;

PL9PR2



## Plano 10 do Professor 2 (PL10PR2)

Conteúdo: Leitura/Interpretação de frases/pequenos textos

PL10PR2

Objectivos: Lê e interpreta frases/pequenos textos

- Faz corresponder a entoação à pontuação.
- Lê com entoação, ritmo e pausa;

Actividades: Preparação psicopedagógica.  
Conversa com alunos afim de levar-lo ao assunto da lição;

- Após uma leitura silenciosa e de forma dialógica do manual do aluno; da interpretação do mesmo, dos respostas ao questionário, o professor propõe aos alunos que façam os seguintes exercícios:
- Leitura do texto, correctamente pontuado
- Leitura do texto pontuado apenas com o ponto final, de interrogação e de exclamação
- Leitura oral do 1º texto com entoação, ritmo e pausa;
- Leitura silenciosa do 2º texto afim de reparar que só tem pontos final, de interrogação e exclamação
- Escuta da leitura correcta do professor e marcam os momentos em que professor respirou (pausa) e no momento em que começa os outros (interrogação e exclamação)